

EDUCACIÓN EXPANDIDA

UNA PUBLICACIÓN DE ZEMOS98 *con textos de:*

Rubén Díaz, Javier Echeverría Ezponda,
Juan Freire, Jon Igelmo Zaldívar, Mizuko Ito,
Antonio Lafuente, Brian Lamb,
Jesús Martín Barbero, Alejandro Piscitelli,
Dolors Reig Hernández y Michael Wesch



EDUCACIÓN EXPANDIDA

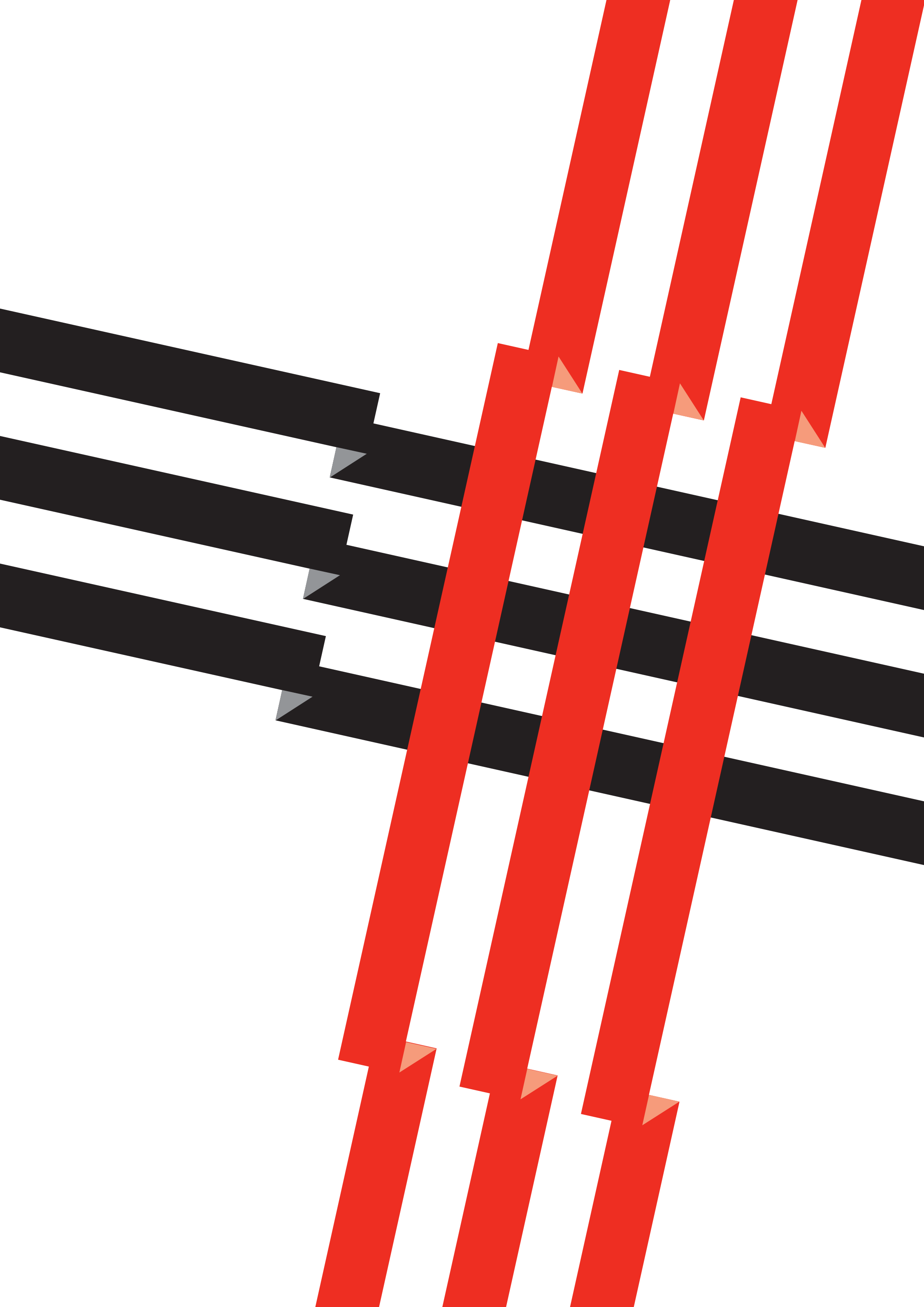
LICENCIA







ÍNDICE



CRÉDITOS

- -

AUTORES

Rubén Díaz, Juan Freire, Brian Lamb, Jesús Martín Barbero, Antonio Lafuente, Michael Wesch, Javier Echeverría Ezponda, Jon Igelmo Zaldívar, Dolors Reig Hernández, Mizuko Ito, Pedro Jiménez, Alejandro Piscitelli, Juanjo Muñoz y Aníbal de la Torre.

EDICIÓN

Rubén Díaz y Juan Freire.

COORDINACIÓN

Sofía Coca.

TRADUCCIONES

Alex Reignold: «White Paper - Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project», de Mizuko Ito; y Antonio Gras Rodríguez: «Educación Abierta y expandida: observaciones y conflictos», de Brian Lamb y «From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments», de Michael Wesch.

FOTOGRAFÍAS

Julio Albarrán Pérez, Blanca García y Antonio Miñán.

DISEÑO Y MAQUETACIÓN

Ricardo Barquín Molero.

CORRECCIÓN ORTOTIPOGRÁFICA

Milhojas Servicios Editoriales.

IMPRESIÓN

Gráficas Díaz Acosta.

ISBN

978-84-7993-208-4.

DEPÓSITO LEGAL

SE 2967-2012.

FESTIVAL INTERNACIONAL ZEMOS98 – 11 EDICIÓN

Sevilla, del 22 al 28 de marzo de 2009.

UN PROYECTO DE ZEMOS98 – GESTIÓN CREATIVO CULTURAL

Simposio Educación Expandida: Rubén Díaz y Juan Freire.
Programación musical: Pedro Jiménez.
Programación audiovisual: Felipe G. Gil.
Comunicación, Prensa y Web: Sofía Coca.
Marketing, Publicidad, RRPP y Protocolo: Lucía Caro.
Auxiliar de Comunicación: Paloma Sanz.
Dirección de arte: Ricardo Barquín Molero.
Diseño web Simposio: Teléfono Rojo (Guillermo Sánchez y Jose Andrés Granero).
Fotografía cartelería: Samuel Sánchez.
Ilustración: Francisco Zurita.
Blogger Simposio: Tíscar Lara.
Blogger Conciertos: Elena Cabrera.
Dirección Técnica: Benito Jiménez y Juan Jiménez.
Arquitecto y producción CAS: Paco González Gil - radarq.net
Producción y documentación: Blanca García Carrera.
Producción y mantenimiento: Patricia Martín.
Gestión Económica: Alberto García.

ZEMOS98 – GESTIÓN CREATIVO CULTURAL ES UN EQUIPO FORMADO POR

Pedro Jiménez
Rubén Díaz
Felipe G. Gil
Juan Jiménez
Sofía Coca
Ricardo Barquín Molero
Benito Jiménez
Alberto García
Guillermo Sánchez



SIMPOSIO EDUCACIÓN EXPANDIDA

El Simposio Educación Expandida celebrado en el Centro de las Artes de Sevilla (CAS) durante el 11 Festival Internacional ZEMOS98 contó con las conferencias de Jesús Martín Barbero, Brian Lamb y Ronaldo Lemos que fueron presentados por Manuel Ángel Vázquez Medel, Carlos Albaladejo y José Luis de Vicente respectivamente. Los talleres del Simposio fueron "Banco Común de Conocimientos" de Platoniq, "La Fábrica Expandida" de FAAQ, "Introducción al Teatro del Oprimido" de Julián Boal y "Aproximación al proceso creativo" de e-cultura. En el Simposio Educación Expandida hicieron presentaciones de proyectos Gonzalo Frasca, Julián Boal, David Gómez Fontanills, Marcos García y Laura Fernández de Medialab-Prado, LAFUNDICIÓ, Antonio Lafuente, Platoniq, Clara Boj, AMASTÉ y Óscar Martínez Ciuró de Trànsit Projectes.

PLE EXPANDIDO

El "PLE Expandido", que podrás encontrar en **http://www.zemos98.org/ple** es un esquema ideado por ZEMOS98, aterrizado por Pedro Jiménez, corregido y editado por Sofía Coca y Felipe G. Gil y diseñado por Ricardo Barquín Molero. Lo hemos terminado en Sevilla en marzo de 2012 y lo distribuimos con una licencia Creative Commons BY-SA 3.0 ES.

AGRADECIMIENTOS

Queremos agradecer a todas las personas que han participado en este libro su predisposición y paciencia a lo largo del proceso que ha dado como resultado esta publicación, tanto los autores de los textos como a los responsables de las fichas de proyectos y a los traductores.

Gracias también a las personas que formaron parte del Simposio Educación Expandida, en especial a Juan Freire, pieza clave en esta travesía, y a quienes se desplazaron al centro de las artes de Sevilla y al resto de espacios del festival durante la semana del 22 al 28 de marzo de 2009.

Reciban también una muestra de nuestra gratitud todas las personas que, desde las distintas instituciones que nos apoyan, hacen posible cada año el Festival Internacional ZEMOS98.

Gracias, por supuesto, a quienes os insertáis en nuestra espiral durante los tiempos y los espacios entre los que discurre nuestra actividad, más allá del festival, dentro y fuera de los límites de ZEMOS98.

Esta publicación es una iniciativa de la Asociación Cultural comenzemos empezemos y el Festival Internacional ZEMOS98 apoyada por







Fundación Telefónica

El Festival Internacional ZEMOS98 es un proyecto apoyado por





















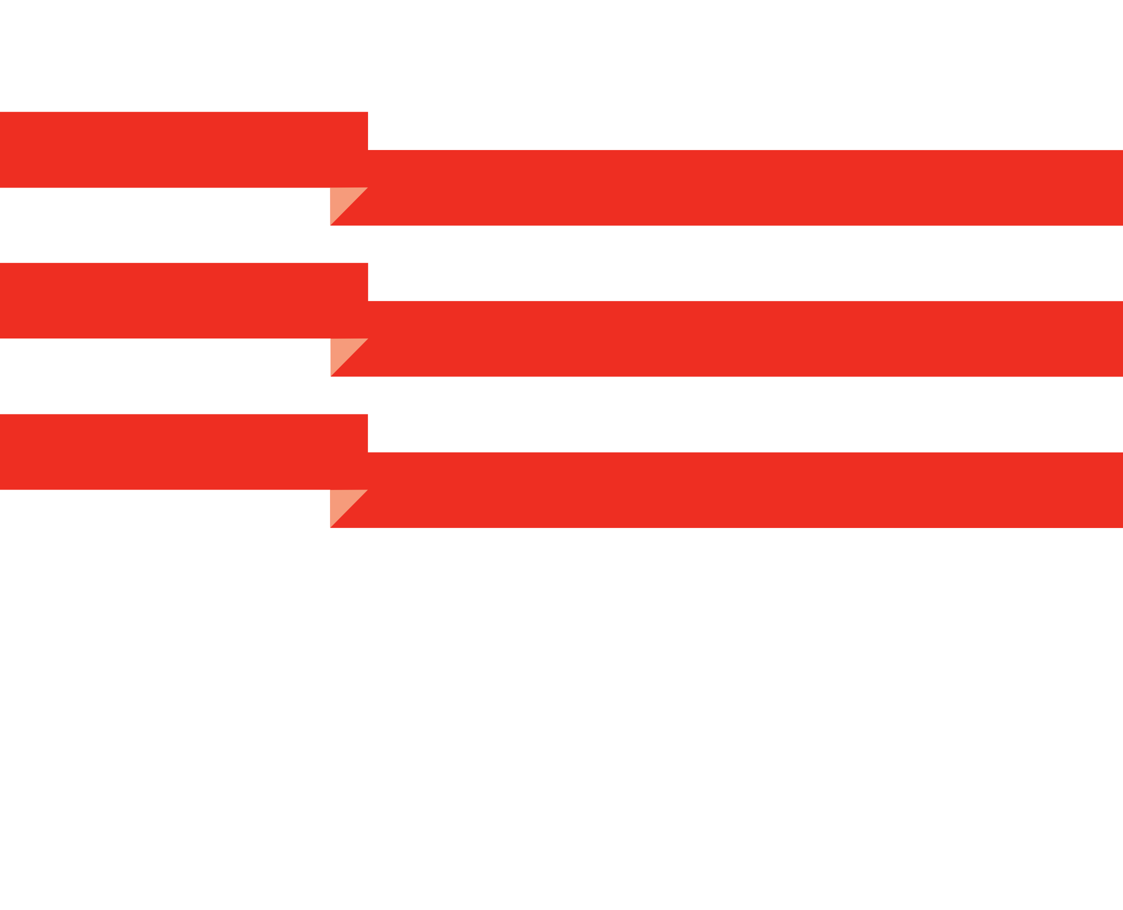












«TODO ESTÁ POR HACER EN LA ESCUELA ACTUAL. ANTE TODO LA EDUCACIÓN PROPIAMENTE DICHA: ES DECIR, LA FORMACIÓN DEL SER MORAL, O SEA EL INDIVIDUO ACTIVO, LLENO DE INICIATIVA, EMPRENDEDOR, VALIENTE, LIBRE DE ESA TIMIDEZ DEL PENSAMIENTO QUE CARACTERIZA AL HOMBRE EDUCADO EN NUESTRA ÉPOCA; Y AL MISMO TIEMPO SOCIABLE, IGUALITARIO, DE INSTINTO COMUNISTA, Y CAPAZ DE SENTIR SU UNIDAD CON TODOS LOS HOMBRES DEL UNIVERSO ENTERO Y, POR TANTO, DESPOJADO DE LAS PREOCUPACIONES RELIGIOSAS, ESTRICTAMENTE INDIVIDUALISTAS, AUTORITARIAS, ETCÉTERA, QUE NOS INCULCA LA ESCUELA».

F. FERRER I GUÀRDIA, «CARTA DE KROPOTKIN A FERRER I GUÀRDIA», INCLUIDA EN «LA ESCUELA MODERNA».




Taller Banco Común de Conocimientos - CAS
INFORMATICA
INTERNET
JESÚS
CARPINTERÍA
Jose
como ganar dinero con internet
APRENDER A MONTAR EN MOTO
Como ganan dinero las páginas de internet
NUEVAS TECNOLOGIAS
CRISTIAN
BUSCADOR DE MINAS


EL MUNDO NO ES,
ESTÁ SIENDO
TODO ESTÁ POR HACER


Simposio Educación Expandida - CAS


Banco Común de Conocimientos - I.E.S. Domínguez Ortiz
BANCO
APRENDE

COMUN

A

QUIERO

OFERTAS
PUEDO
ENSEÑAR.

Raúl Monte-
negro Heredia
2º Bachillerato

Antonio
Montenegro
(Hermano)

temas relacionado con la
albañilería.

APRENDER



/tinyurl.com/zemos98
POR UNAS
RGENCIAS
DIGNAS
DO


FESTIVAL INTERNACIONAL ZEMOS98
EDUCACIÓN
LA EDUCACIÓN PUEDE SUCEDER EN CUALQUIER MOMENTO,
WWW.ZEMOS98.ORG / WWW.EDUCACIONEXPANDIDA.ORG
Brian Lamb. Simposio Educación Expandida - CAS



Taller Teatro del Oprimido - CAAC


un




Ronaldo Lemos. Simposio Educación Expandida - CAS



Taller La fábrica expandida - CAS

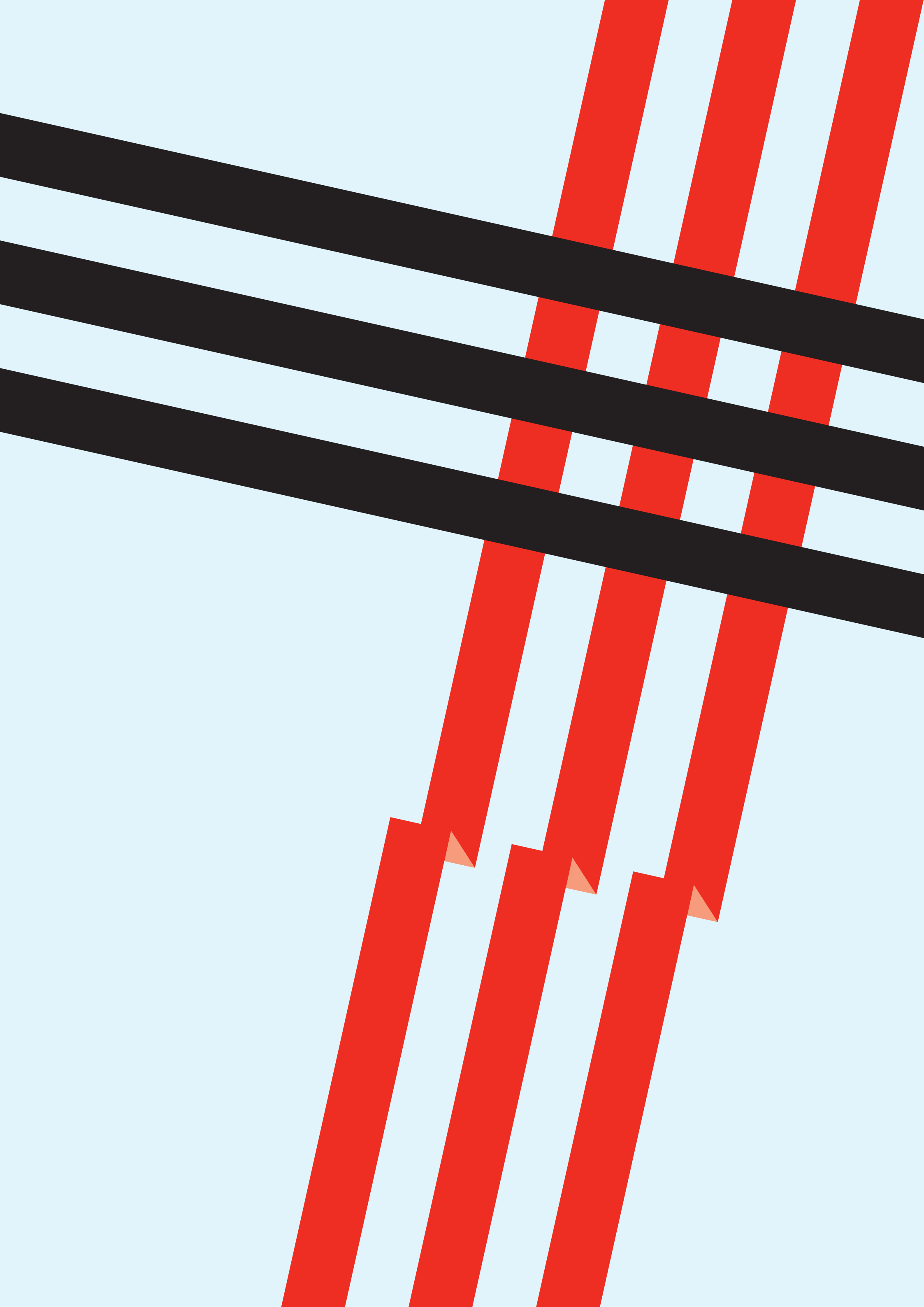

TODO ESTÁ POR HACER
LA EDUCACIÓN
PUEDE SUCEDER
EN CUALQUIER MOMENTO,
EN CUALQUIER LUGAR
¿ALGUNA PREGUNTA?

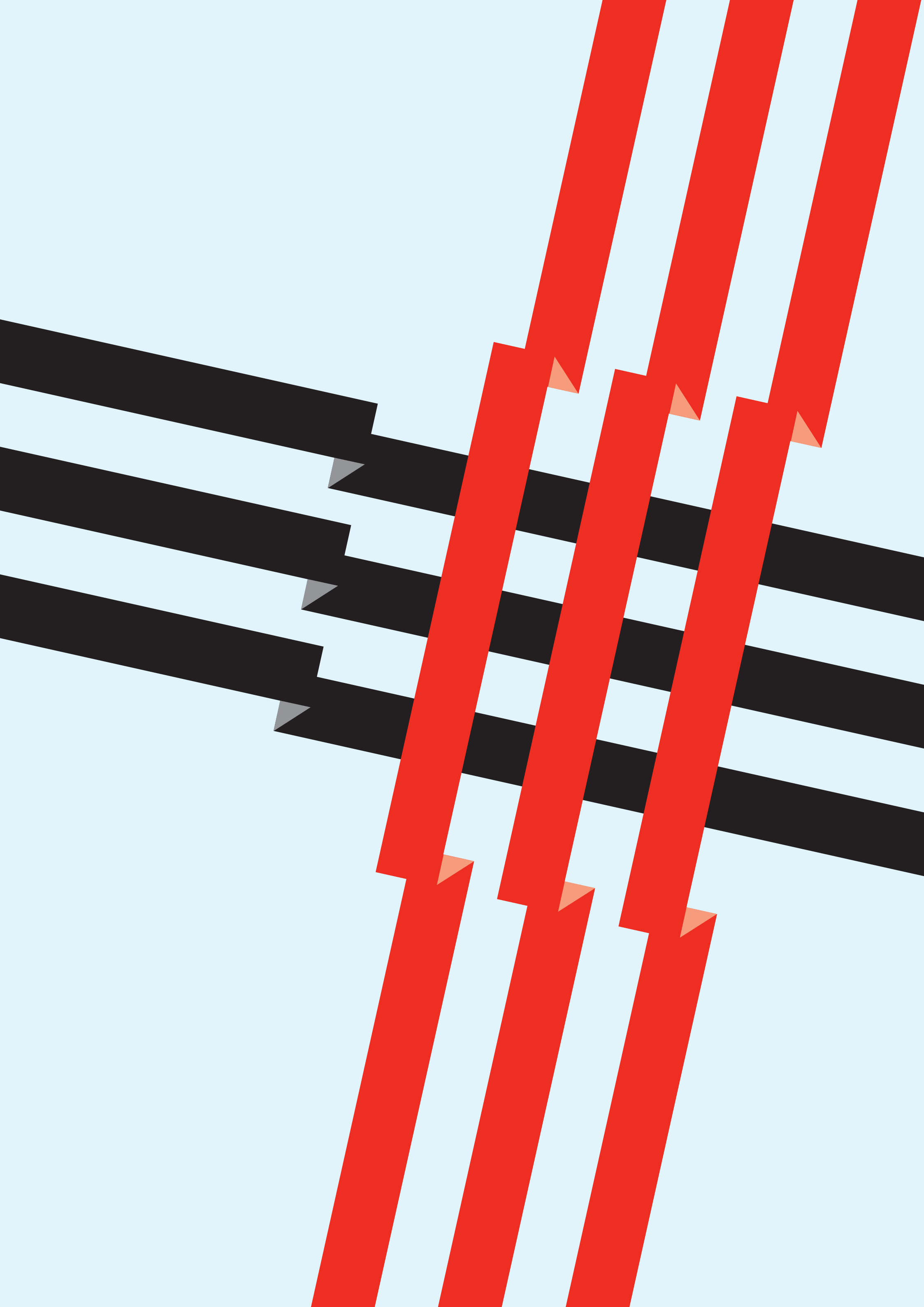


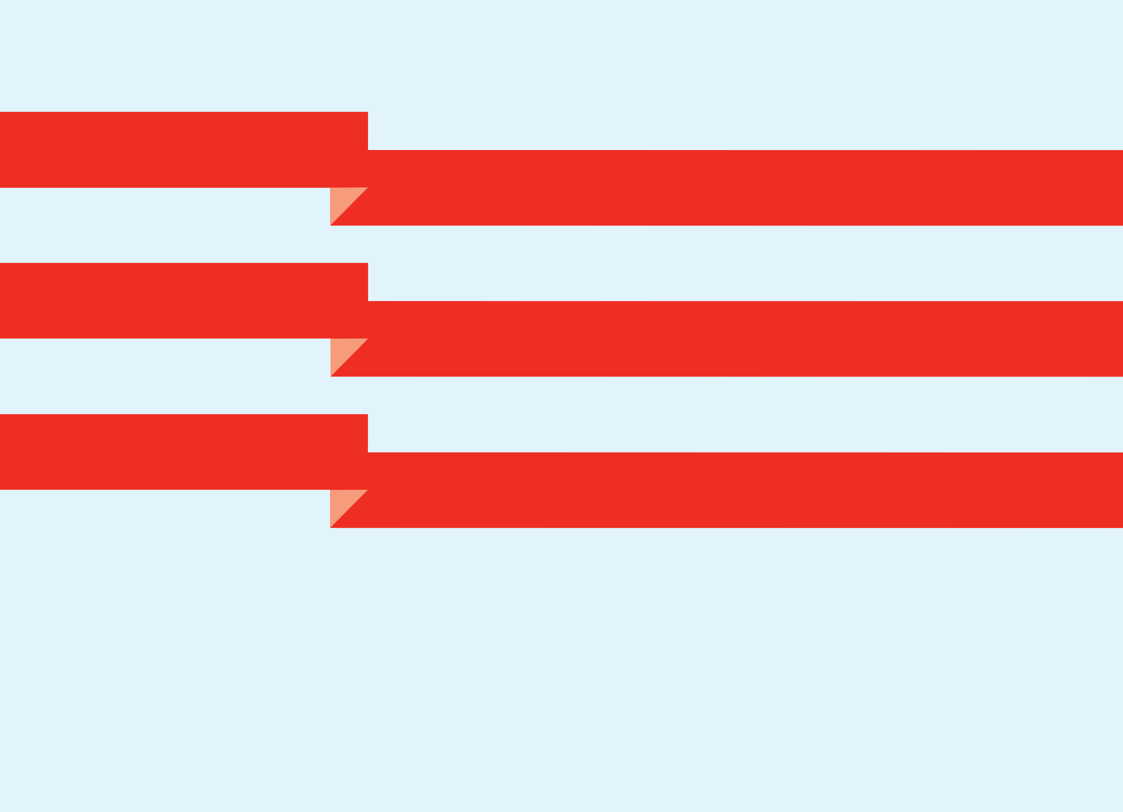

Simposio Educación Expandida - CAS


Jesús Martín Barbero. Simposio Educación Expandida - CAS

«LA EDUCACIÓN PUEDE SUCEDER
EN CUALQUIER LUGAR,
EN CUALQUIER MOMENTO»







«SI NO HACEMOS NADA, INTERNET Y EL CABLE ESTARÁN MONOPOLIZADOS, DENTRO DE 10 O 15 AÑOS, POR LAS MEGACORPORACIONES EMPRESARIALES. LA GENTE NO SABE QUE EN SUS MANOS ESTÁ LA POSIBILIDAD DE DISPONER DE ESTOS INSTRUMENTOS TECNOLÓGICOS, EN VEZ DE DEJÁRSELOS A LAS GRANDES COMPAÑÍAS. PARA ELLO, HACE FALTA COORDINACIÓN ENTRE LOS GRUPOS QUE SE OPONEN A ESE MONOPOLIO, UTILIZANDO LA TECNOLOGÍA CON CREATIVIDAD, INTELIGENCIA E INICIATIVA PARA PROMOCIONAR, POR EJEMPLO, LA EDUCACIÓN».

NOAM CHOMSKY.

¿VAMOS TARDE? ESTAMOS AQUÍ

ZEMOS98

Huid de escenarios, púlpitos, plataformas y pedestales.
Nunca perdáis contacto con el suelo;
porque solo así tendréis una idea aproximada de vuestra estatura.
Antonio Machado

Los procesos son difíciles. Este libro sigue siendo urgente aunque a algunas personas les parecerá que llega tarde. Pedimos disculpas a los que hemos garantizado plazos que no hemos cumplido, sobre todo a los participantes del libro. Así que a modo de auto-cuestionario queríamos deciros:

¿QUÉ SENTIDO TIENE SACAR UN LIBRO SOBRE EDUCACIÓN EXPANDIDA TENIENDO EN CUENTA QUE ES UN FORMATO OBSOLETO?

Puede que existan muchas personas que piensen que publicar un libro sobre educación expandida sea una tremenda contradicción... y lo es. Básicamente porque el adjetivo "expandida" es un término que alude a la exploración de los límites más allá de lo que hoy conocemos como educación. Es evidente que parte de la crisis que representa la educación como sistema de pensamiento está condensada en el objeto libro (sobre todo en el "libro de texto" o "manual"), pero nosotros hemos decidido asumir esa contradicción y explorarla. Y no ha sido fácil. Editar un libro sobre educación expandida significa intentar llevar los límites de lo que conocemos por educación y situarlos un poco más lejos. Hermanarlo con prácticas y disciplinas que probablemente en un futuro sí terminen formando parte de nuestras escuelas, institutos o universidades, pero que ahora mismo se encuentran fuera. Y precisamente el libro debe ayudar a instituir esas prácticas, más como libro de recomendaciones que como un manual de instrucciones, para empoderar a las personas que se arriesgan a hacer educación desde los márgenes y para pensar en que el dentro y el fuera de la educación a veces tiene los muros muy finos y otras muy densos. A quiénes tratan de cuestionar la educación -ya sea desde una posición exógena o endógena-, esperamos que les venga bien este objeto.

¿POR QUÉ HABÉIS TARDADO TANTO EN SACAR ESTE LIBRO?

Este libro ha sido para ZEMOS98 mucho más que un parto. Desde hace 2 años hemos sufrido un proceso de reconversión en cuanto al significado que tiene la palabra investigación. Siempre hemos confiado en que nuestra posición consistía en la máxima *learning by doing*, por eso hemos practicado a tumba abierta siempre la investigación-acción-participación. Cuando empezamos con la edición de este libro nuestra relación con el hecho educativo nunca se había circunscrito a los ámbitos donde suele considerarse que la educación sucede. Nosotros hemos aprendido escribiendo textos colaborativamente, relacionándonos en red, viajando, comiendo, discutiendo, bailando...Por todo eso, el libro no sólo es una forma de reunir a personas que consideramos que tienen algo relevante que decir en cuánto a educación se refiere, también es un proceso propedéutico. Un viaje dentro de nuestra propia forma de entender la educación. Cuando en el 11 Festival ZEMOS98 lanzamos el tema de Educación Expandida pensábamos que íbamos a acotar un tema y a hablar sobre él fácilmente, pero nos hemos dado cuenta, y ahí es donde el libro ha sufrido más, que no podíamos hablar de la educación expandida sino que teníamos que hacerla. Y en todo ese proceso hemos advertido que considerar la reflexión como algo obligatorio (coincidiendo con la celebración de un Festival, lugar del que suelen partir los temas que investigamos) no tiene ningún tipo de sentido. Porque resulta que los procesos complejos de investigación-acción-participación necesitan más tiempo que los que el propio festival nos permite.

El libro debe reivindicar el tiempo lento. La pausa. La reflexión ante un mundo donde la velocidad y la obsolescencia programada son cada vez mayores. Este libro ha tardado en salir más de lo previsto y en algunos de sus aspectos tiene alguna que otra desactualización evidente. Pero seguro que hay muchas otras cosas que, vistas en perspectiva, siguen teniendo mucho valor.

¿QUÉ SIGNIFICA LA EDUCACIÓN PARA ZEMOS98?

Cuando decidimos crear "comenzemos empezemos" (nombre de la asociación cultural que luego dio pie al Festival ZEMOS98) teníamos un objetivo claro: aprender a hacer cortometrajes. Jóvenes imberbes e inconscientes de 16 años con aspiraciones creativas luchando contra el costumbrismo cultural que imponía el pueblo en que el que estábamos creciendo (El Viso del Alcor). Resulta curioso que nuestra intuición para aprender a hacer cortometrajes fuera hacer un evento. Han pasado 14 años y podemos seguir diciendo que el festival sigue siendo todo un sistema de intercambio entre pares.

La educación ha sido siempre un eje transversal en ZEMOS98. No una educación cualquiera, sino aquella que unida indisolublemente a la comunicación, se asocia temporalmente y teje redes con otros conceptos como lo audiovisual, lo artístico o lo experimental. La educación como elemento de crecimiento personal continuo y no solo en una etapa determinada de la vida. La educación como juego para desentrañar el teatro mediático. La educación como un sistema operativo de código abierto que nos convierte en ciudadanía crítica. La educación como un juego entre todas las personas de todas las épocas. La educación como utopía de una sociedad que comparte cultura.

¿ES EDUCACIÓN EXPANDIDA UN TÉRMINO QUE PERTENECE A ZEMOS98?

¡No! Si atendemos a la máxima de que toda obra es derivada, evidentemente es imposible que "educación expandida" sea un término que pertenezca a ZEMOS98. De hecho, haciendo un poco de genealogía, tanto la trayectoria de la disciplina conocida como educocomunicación (*media literacy* para los anglosajones) como a otras prácticas, proyectos o conceptos contemporánenos (educación mediática, edupunk, aprendizaje invisible, *p2pedagogy*, etc.) "educación expandida" simplemente es un término que puede aglutinar "prácticas, ideas o metodologías educativas que se encuentran fuera de lugar".

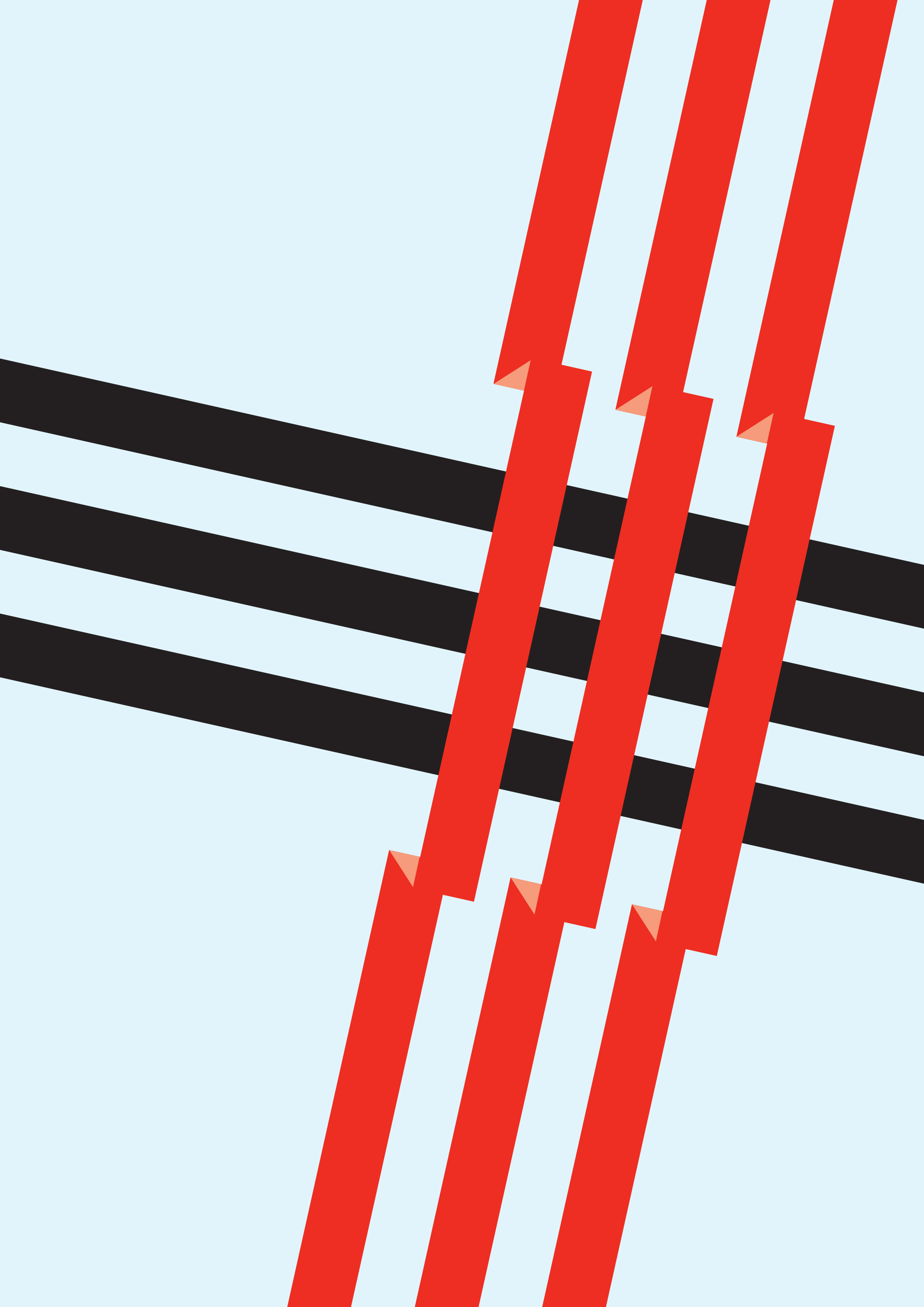
Pero en cualquier caso, "educación expandida" es un término paradójico. Si como aparece en las citas de este libro, la propia etimología de educación significar "sacar fuera", ¿qué es la educación expandida? ¿Ir fuera del afuera? Quizás es que "educación expandida" está condenada desde su propio nacimiento como concepto porque...¿cuáles son los límites de la educación

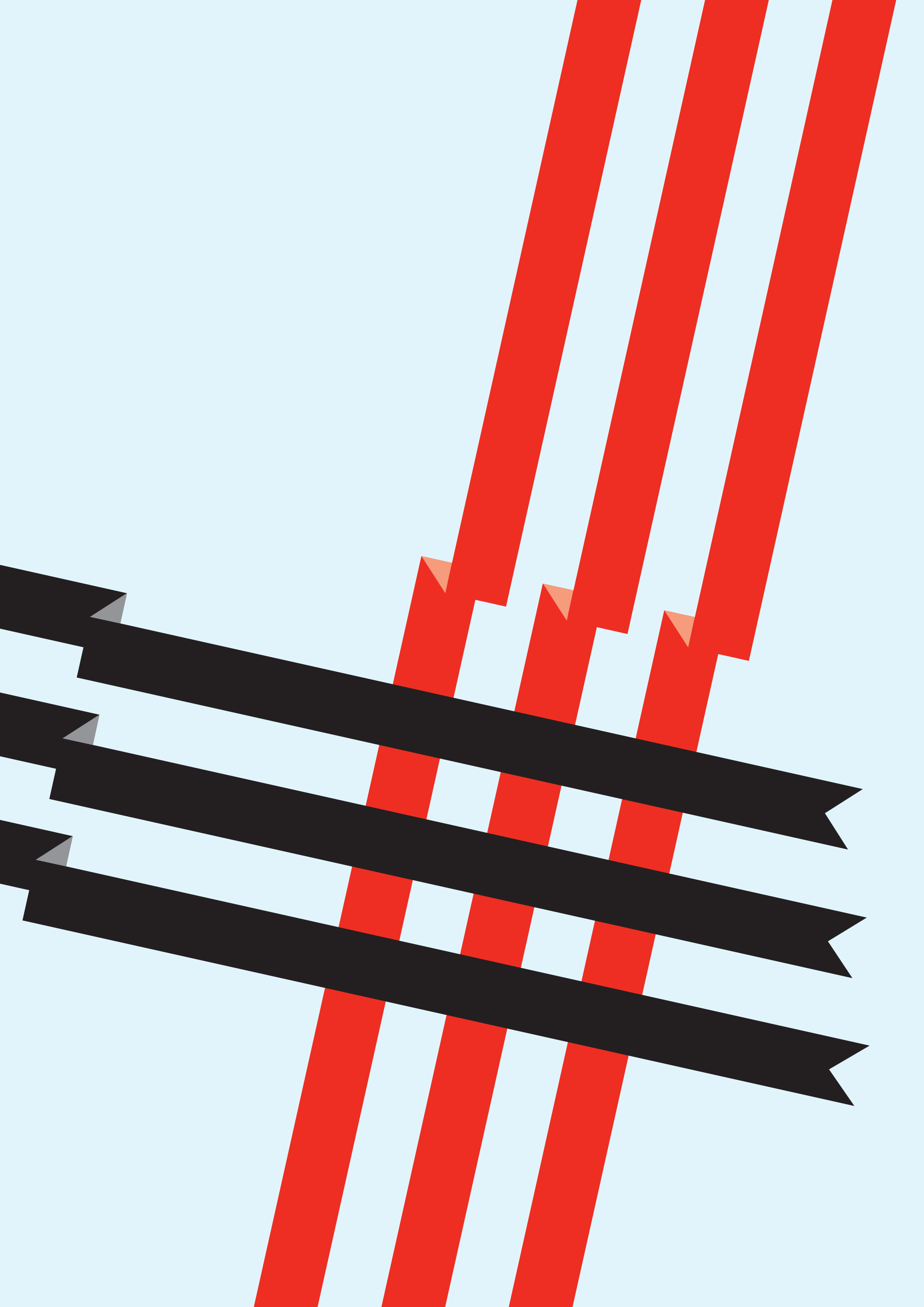
expandida? En el caso de que los tuviera...¿no dejaría de ser entonces expandida? Quizás no sea más que un término evocador y sugerente, pero lo realmente esencial sigue siendo transformar la sociedad, repensar los sistemas de relación, cuestionar los paradigmas de la comunicación de masas y no dejar nunca de experimentar con los formatos y metodologías que se relacionan con lo formativo.

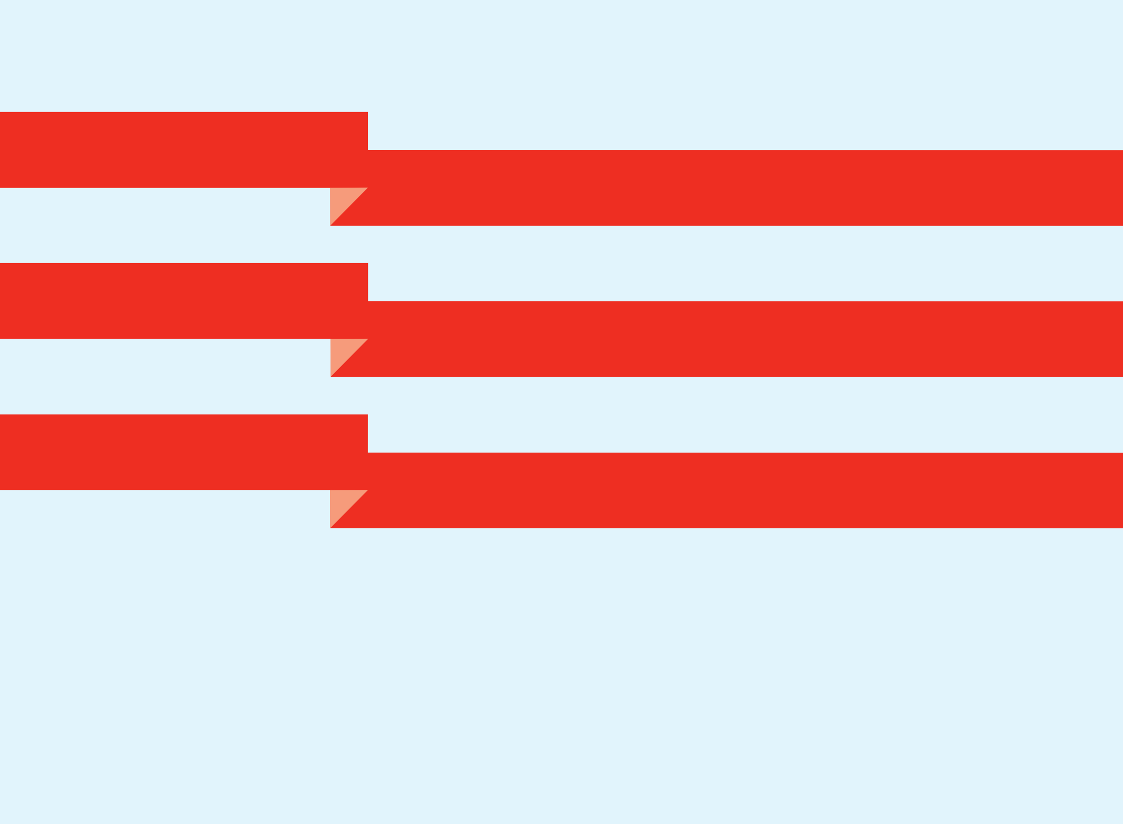
Por otra parte, si realmente el término sigue creciendo como en estos 2 años, quizás haya que dejar claro que ahora mismo es un bien común. "Educación expandida" remite a una idea y cada organización, persona, colectivo la activa o desactiva como quiere. Y en todo caso habrá que ser capaces de discernir entre quiénes realmente se acerquen a él con intereses políticos y/o críticos y quienes lo usen como estrategia de márketing para acercarse a nuevos usuarios. Nosotros no vamos a ser policías de esa ambivalencia intrínseca de la propuesta.

¿Y AHORA QUÉ?

Lo más urgente es defender lo educativo como un derecho y no como privilegio. Y aunque eso se da por hecho en este libro, no está de mas recordarlo. El futuro pasa por entender el hecho político que supone educar, aprender y comunicar. Y el futuro pasa por pensar cómo desbordamos continuamente la educación. Cómo poner en jaque continuo al sistema. Incluso si el sistema somos nosotros mismos.







«SI VOLVÉIS LA VISTA A VUESTRA EDUCACIÓN, ESTOY SEGURO DE QUE NO SERÁ DE LAS PLENAS, INTENSAS E INSTRUCTIVAS HORAS DE NOVILLOS DE LAS QUE OS ARREPINTÁIS; MÁS BIEN HARÍAIS DESAPARECER ALGUNOS DE ESOS MORTECINOS MOMENTOS DE CLASE (...) [Y NO] A CIERTAS RAREZAS QUE APRENDÍ EN LA CALLE. (...) IR DESDE LOS AJARDINADOS BARRIOS DEL SUBURBIO, HASTA EL CAMPO. (...) ARROJAR ALGUNAS LILAS AL ARROYO Y FUMAR INNUMERABLES PIPAS AL SON DEL AGUA CONTRA LAS PIEDRAS. UN PÁJARO CANTARÁ EN EL MATORRAL. SI ESTO NO ES EDUCACIÓN, ENTONCES, ¿QUÉ LO ES?»

ROBERT LOUIS STEVENSON,
«EN DEFENSA DE LOS OCIOSOS».



RUBÉN DÍAZ / ZEMOS98

Rubén Díaz es investigador en comunicación, cultura y educación. Es miembro de ZEMOS98, donde desarrolla desde 2003 proyectos de creación, investigación, formación, producción y edición de contenidos críticos con el impacto social de los media y su influencia en el pensamiento contemporáneo y los imaginarios compartidos. Es Licenciado en Comunicación Audiovisual, posgrado en Periodismo Digital y Máster en Comunicación y Cultura. Ha cursado en el Departamento de Estudios Hispánicos de la Universidad de Birmingham (Reino Unido) y posee formación de segundo ciclo en Antropología Social y Cultural por la Universidad de Sevilla. Su tesina (Sevilla, 2011) se titula "¿Qué escuela es imposible imaginar y de qué imposibilidad se trata? Apuntes para la investigación de una educación expandida".

www.ZEMOS98.org

¿Y SI LA EDUCACIÓN SUCEDE EN CUALQUIER MOMENTO Y EN CUALQUIER LUGAR?

En un ensayo titulado *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles* (1), Manuel Delgado escribe un elogio del afuera. Lo describe como el lugar del acontecimiento, del suceso. Un paisaje accidental. Momentáneo. Un entorno en el que no vive nada ni nadie; porque más que vivir se transita, *se pasa por allí*. El autor imagina el afuera como el líquido amniótico que circunda un adentro, el lugar de la ambigüedad, de la *liminalidad*. Es, por tanto, un espacio *marginal* (con su habitual matiz negativo) que rodea aquellos lugares donde nos guarecemos y vivimos "al amparo de las inclemencias de un mundo exterior".

Por otro lado, el adentro lo componen, en un sentido genérico, los espacios acotados por un cuadrilátero de paredes, con sus techos, puertas y ventanas. Pensemos en la expresión *de puertas para adentro*. Hace referencia a un orden interno: la estructura y el límite. Tras las puertas y ventanas de las casas, de las oficinas, de los hospitales, de los centros comerciales, de las escuelas; tras las puertas y ventanas del adentro, las reglas del juego están escritas. En cierto modo, podríamos conjeturar que *no pasa nada*, en tanto que todo lo que acaece forma parte de lo previsible, de lo esperado. Todo funciona porque todo es compatible, todo ocupa lugar. *Su* lugar.

Para describir la incompatibilidad de las cosas que no tienen predeterminado su lugar solemos usar la expresión *fuera de lugar*. En el día a día nos enfrentamos continuamente a situaciones fuera de lugar, momentos en los que uno no sabe cómo comportarse, bien porque no conoce los protocolos o bien porque no se está de acuerdo con ellos. Lo fuera de lugar es un **espacio extraño, anómalo, imprevisible, "un lugar desparramado", no acotado ni clasificable y, en consecuencia, una extensión *fuera de control***. Si el adentro constituye la regla (*lo que somos*); el afuera es lo excepcional (*lo que podemos ser*). Expandirnos hacia el afuera es negociar el conflicto entre lo que somos y lo que podemos ser. El afuera podría ser un espacio en el que contemos y seamos tenidos en cuenta, no en función de quiénes somos, sino de lo que (nos) ocurre. El requisito para habitar el *afuera*, escribe Delgado, excluye el ser, excluye el estar. **Habitar el afuera exige el verbo *suceder*.**

¿Y si, como dice Hakim Bey en su *Zona Temporalmente Autónoma* (2), ese afuera puede estar también dentro del sistema, protegido por una cúpula geodésica o tan expuesto ante los medios que sin embargo su cambio de registro, de códigos, se hace invisible ante los ojos del poder? **¿Y si la educación *sucede* en cualquier momento y en cualquier lugar?**

«MÉTETE LOS MITOS EN EL CULO», TARÁNTULA

"El ser humano es un ser que aprende o muere embrutecido en su humanidad. Los individuos que participan de una cultura aprenden de esa cultura y de los imaginarios sociales que se articulan al aplicar herramientas de interacción con el medio. **Aunque no en todas las culturas se educa**". El planteamiento de Jon Igelmo Zaldívar en este libro nos sugiere nuevas preguntas porque recupera a un autor fundamental en el estudio de los sistemas escolares: Iván Illich. En *La sociedad desescolarizada*(3) afirma que "la educación no competía [hasta el siglo XIX] en tiempo ni con el trabajo ni con el ocio. **Casi toda la educación era compleja, vitalicia y no planificada**". Como dijo Martín Barbero en Sevilla en el undécimo festival ZEMOS98: "Hoy la educación es una idea que funciona fuera de lugar, está mucho más fuera de la escuela que dentro de la escuela". No obstante, ¿cómo desestabilizar, retorcer, descentrar, extrañar, avivar el seso y despertar el pensamiento crítico para pensar sobre estas preguntas radicales (adjetivadas así porque intentan acceder críticamente a la raíz del asunto)? Iván Illich plantea la escuela como un ***Mito del Consumo Sin Fin*** que difunde su propaganda mediante tres estrategias: **(1)** que para aprender hay que ir a la escuela (pública o privada); **(2)** que se aprende más en función de la cantidad de información que se recibe; **(3)** y que el aprendizaje es algo cuantificable, documentable y certificable.

¿Por qué pensamos hoy que necesitamos la escuela para aprender?, ¿por qué estamos tan seguros de que aprendemos en la escuela, o de que la escuela es necesaria para aprender? "Los valores institucionalizados que infunde la escuela son valores cuantificados, pero el desarrollo personal no es cuantificable. Las escuelas pretenden desglosar el aprendizaje en materias, para incorporar en el alumno un currículum hecho con estos ladrillos prefabricados, y para medir el resultado con una escala internacional. Las personas que han sido escolarizadas hasta su talla dejan que la experiencia no mensurada se les escape entre los dedos. Para ellas, lo que no puede medirse se hace secundario, amenazante. No es necesario robarles su creatividad. Con la instrucción, ha desaprendido a hacer lo suyo o a ser ellas mismas, y valoran sólo aquello. Una vez que se ha escolarizado a las personas con la idea de que los valores pueden producirse y medirse, tienden a aceptar toda clase de clasificaciones jerárquicas". La educación muere con la *necesidad de ser enseñado*: "El hombre adicto a ser enseñado busca su seguridad en la enseñanza compulsiva. La mujer que experimenta su conocimiento como el resultado de un proceso quiere reproducirlo en otros".

«LO NATURAL ES QUE SALGA MAL, LO NATURAL ES LA ENTROPÍA», LOS PUNSETES

Asumir la compleja relación de la dicotomía adentro-afuera implica ser consciente de los peligros del círculo vicioso o de que expandir la educación no sea más que un simulacro de expandir la educación. Nos obliga a alejarnos de tal dicotomía, de olvidarla. Si seguimos otorgando a cada tipo de práctica un papel agonista, un lugar antinómico, en el que la esencia de estar afuera implica que exista un adentro, dependientes la una de la otra, estamos dibujando un círculo vicioso. El filósofo de la complejidad, Edgar Morin, defiende la idea de circularidad y de ciclo, pero virando hacia una ruta en espiral ("círculo virtuoso"). Como el sentido originario de la enciclopedia (*agkuklios paideia*), "aprendizaje que pone el saber en ciclo; efectivamente, se trata de en-ciclo-pediar, es decir, aprender a articular los puntos de vista disjuntos del saber en ciclos" *(4)*. El sentido de la educación expandida es una educación conmovedora: que con-mueva, que active los sentidos (*sensorium*), nos haga cambiar de posición ("Pensar es cambiar de pensamiento", escribió Foucault), ser otros: mutar.

La educación expandida no es una metodología, pero sí comparte el espíritu del étimo de método: **el sentido del camino**, del proceso, del experimento; es un espacio y un tiempo para la educación desde la comunicación. Porque aprender y comunicar constituyen un mismo proceso cognitivo *(5)*. Es, como plantea Marina Garcés en un excelente artículo *(6)* sobre la necesidad política de nuevos espacios de aprendizaje, un ***dar(nos) que pensar*** que las cosas van más allá de las dos opciones: fugarse o infiltrarse. "Frente al ingente consumo de información, frente al adiestramiento en competencias y habilidades para el mercado, frente al 'formateo de las mentes' de la esfera mediática, frente al consumo acrítico de ocio cultural, frente a todo ello, el gran desafío hoy es darnos *el espacio y el tiempo para ponernos a pensar*". "Para educar hay que aceptar perder el tiempo" es la cita de Rousseau que encabeza el texto de Garcés. Perder el tiempo *(7)*.

Expandir la educación no significa (o al menos no es lo más relevante) desplazarla del que desde la modernidad ha sido su "espacio natural", la escuela. Más bien, la idea es abrir vías de comunicación, entender la educación como un conflicto negociado, como un espacio político. Acepta la necesidad de conversar porque rehúye de los programas cerrados y entiende que el ecosistema necesita

estrategias abiertas. “Quizás sea el momento de ‘matar’ la idea de educación expandida, antes de que se convierta en un monstruo perverso que *modernice* las prácticas educativas tradicionales”, escribe Juan Freire en su texto en este libro sobre las relaciones entre la educación expandida y las instituciones educativas. Si la educación expandida quiere ser parte de un suceso, morirá como etiqueta, se desactivará como un poema sentido en función de su métrica o sus figuras retóricas, como un chiste que pierde la gracia al intentar explicarlo. *Certificar* una práctica como *expandida* sólo certifica su defunción, su autodestrucción. Como cuando algo se convierte en un hábito, en una rutina: deja de ser acontecimiento, se estanca, deja de formular preguntas, de conversar. Sin conflicto no hay comunicación; y sin comunicación no hay educación.

De esta manera nos parece que lo ha entendido Javier Rodrigo, colaborador junto al colectivo FAAQ en uno de los talleres del Simposio: la Fábrica Expandida. En un esclarecedor texto producido por la productora cultural YP *(8)*, Rodrigo ha tratado sobre los discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas, y reconoce la dimensión política de los proyectos educativos que surgen en estos espacios de mediación.

Las ideas que recoge Marta G. Franco en su texto sobre el taller de la Fábrica Expandida (“resignificar la educación y sacarla de los espacios formales y reglados, el énfasis en la creación colectiva y horizontal del conocimiento para compartirlo libremente, el interés por poner en valor todo tipo de saberes no necesariamente académicos y el declararse en construcción permanente y aprendizaje continuo”) son una apuesta política en la que ZEMOS98 actúa de bisagra desde el *afuera*. Y expandir la educación necesita esa función de mediación y de negociación, que encontramos tanto en el *afuera* como en el *adentro*.

Como el pedagogo libertario Francesc Ferrer i Guàrdia, “no tememos decirlo: queremos hombres, personas capaces de evolucionar incesantemente; capaces de destruir, de renovar constantemente los medios y de renovarse ellos mismos; hombres cuya independencia intelectual sea la fuerza suprema, que no se sujeten jamás a nada; dispuestos siempre a aceptar lo mejor, dichosos por el triunfo de las ideas nuevas y que aspiren a vivir vidas múltiples en una sola vida. La sociedad teme tales hombres: no puede, pues, esperarse que quiera jamás una educación capaz de producirlos” *(9)*.

No obstante, **¿cómo seguir hablando de educación sin esperar que la sociedad cree un sistema escolar capaz de producir precisamente lo que andamos**

buscando? ¿Cómo *resistir sin esperar nada* (10)? ¿Cómo resolver la paradoja? Nuestra postura es mediar y negociar. Una negociación que también ocurre en los espacios que tradicionalmente hemos considerado *de puertas para adentro*. Como anotara el brillante novelista Georges Perec en su *Especies de espacios* (11) (cita con que arranca su ensayo Delgado) "el espacio es una duda: continuamente necesito marcarlo, designarlo; nunca es mío, nunca me es dado, tengo que conquistarlo". Por ello la estructura idealmente delimitada que es el adentro ofrece una superficie porosa por la que fluyen cosas, en ocasiones, inesperadas, refrescantes. Esa tensión, ese espacio intermedio, ese que ya hemos considerado el *camino menos transitado* (12), es una *especie de espacio* de oportunidad. Expandir la educación es perseguir y conquistar ese espacio, aunque sea temporalmente.

CONQUISTAR EL ESPACIO ES CULTIVARLO: UN BANCO COMÚN DE CONOCIMIENTOS

¿Dónde vemos lo inesperado?, ¿cómo hemos "perdido el tiempo"?, ¿qué prácticas consideramos *refrescantes*? ¿Qué significa todo esto? ¿Cómo experimentar dentro y fuera de los muros? ¿Cómo negociar en conflicto? ¿Cómo hacer de bisagra? ¿Cómo poner-en-ciclo el aprendizaje? Decidimos cultivar un banco común de conocimientos donde nadie antes había pensado hacerlo.

Banco Común de Conocimientos (BCC) es un proyecto del colectivo Platoniq (http://www.platoniq.net). ZEMOS98 propuso a Platoniq incorporar el BCC en formato de taller en el IES Antonio Domínguez Ortiz en el Polígono Sur de Sevilla, cuyo director en aquel momento, Juanjo Muñoz, se implicó junto a un grupo de profesores y alumnos durante los varios meses que duró el proyecto (13). Reconocemos en esta experiencia el *paradigma* de nuestra propuesta para una educación expandida. Incluye todos los ingredientes que necesitamos: un contexto con un *adentro* y sus reglas de juego ya establecidas (las instituciones que participan en el proyecto con más o menos conciencia, incluido el propio centro educativo) que se ve afectado por prácticas *fuera de lugar* (por ejemplo, ZEMOS98, la actividad del propio equipo directivo, Platoniq y el BCC) y una mediación pluriforme, con distintas funciones y objetivos, pero en sintonía, que integra no sólo a Platoniq y ZEMOS98, sino también a diversas asociaciones del barrio en que se localiza el instituto, un colectivo de profesores y el grupo-motor de alumnos que se incorpora lleno de energía al proyecto y le da el impulso

definitivo. Si nos acogemos a la máxima paulofreiriana de un mundo que *no es*, que *está siendo*, el proceso educativo construye su sentido en el presente, en el aquí y el ahora. ¿Qué ocurre cuando se reescriben las reglas del juego, cuando pasa algo inesperado, imprevisible? Creemos que la experiencia del Banco Común de Conocimientos de Platoniq en el IES Antonio Domínguez Ortiz bien podría formar parte de eso que en este libro Juan Freire señala como "acciones relevantes", "prácticas expandidas en educación" que, sin fijar un método estandarizable, certificado, podría formar parte de un "catálogo y base de datos que visibilicen y faciliten el acceso" a este tipo de prácticas. No pensar en modelos educativos, sino en tipologías de prácticas. BCC podría ser una de estas tipologías y la **educación expandida** un **contenedor de tipologías de prácticas educativas**.

En el artículo de Javier Rodrigo que citábamos más arriba se registra la complejidad del proyecto ilustrada por una autoridad expandida *(14)* y colaborativa (¿quién es el autor del proyecto?) y por la polifonía narrativa en contenido y formatos que ha caracterizado el desarrollo del proyecto: un blog oficial con distintas firmas que se refieren al proyecto en diversos términos, varios blogs escritos por profesores y/o alumnos, las páginas de los diferentes colectivos que participan en el proyecto, entrevistas y reportajes publicados en diferentes medios de comunicación, con apariciones de distintos participantes de la experiencia o un documental titulado *La escuela expandida* *(15)*. Y ahora este libro viene a sumarse a la construcción colectiva de un concepto que arropa todas estas experiencias de educación expandida.

En el documental aparecen los dos artífices del BCC, Susana Noguero y Olivier Schulbaum. Noguero resume el trasfondo del proyecto de la siguiente manera: "lo que intentamos hacer en todo lo que producimos es aplicar la filosofía y la práctica directa del software libre en nuestras relaciones personales, laborales y de todo tipo; y eso a veces crea dinámicas de participación muy fuertes y otras veces nadie entiende nada porque estamos rompiendo totalmente el cómo se hacen las cosas normalmente; cómo romper estructuras jerárquicas, agilizar procesos, saltar mediadores, y que todos los que participamos trabajemos colectivamente".

Algunos antropólogos como Victor Turner han visto en los espacios de *liminalidad* el surgimiento de un "intenso espíritu de comunidad" que han denominado *communitas*. El BCC logra cultivar ese sentimiento de comunidad experimental. Y la comunidad es entendida por Jesús Martín Barbero como

un grupo de mediación, ese lugar desde donde se estructura el proceso de aprendizaje, se recombinan los significados y se otorga sentido a las cosas. El BCC es un grupo de mediación que, como dice Noguero, trata de saltar mediadores.

Saltar mediadores y eliminar ritos innecesarios es también la idea de Iván Illich en *La sociedad desescolarizada*. "Permítaseme dar, como ejemplo de mi planteamiento, una descripción de cómo podría funcionar un aparejamiento intelectual en la ciudad de Nueva York. Cada hombre, en cualquier momento y a un precio mínimo, podría identificarse ante un computador con su dirección y su número de teléfono, indicando el libro, artículos, película o grabación acerca del cual busca un compañero con el cual conversar. En un plazo de días podría recibir por correo la lista de otros que hubiesen tomado recientemente la misma iniciativa. Esta lista le permitiría concertar por teléfono una reunión con personas que inicialmente se conocerían exclusivamente por el hecho de haber solicitado un diálogo acerca del mismo tema". Estas líneas están escritas en 1970, pero podrían aplicarse a las intuiciones que llevaron a Platoniq a proponer su BCC.

«HAY UN HOMBRE EN ESPAÑA QUE LO HACE TODO», ASTRUD

Hace mucho tiempo que nos hemos apoyado en el famoso aviso al navegante de Chomsky para urgir la necesidad de poner encima de la mesa la cuestión de la educación: "Si no hacemos nada, Internet y el cable estarán monopolizados dentro de diez o quince años por las megacorporaciones empresariales. La gente no conoce que en sus manos está la posibilidad de disponer de estos instrumentos tecnológicos en vez de dejárselos a las grandes compañías. Para ello, hace falta coordinación entre los grupos que se oponen a esa monopolización, utilizando la tecnología con creatividad, inteligencia e iniciativa para promocionar, por ejemplo, la educación". Si como dice Astrud, en España hay un hombre que lo hace todo, el resto es tratado como ignorante.

Pero "los llamados ignorantes son hombres y mujeres cultos a los que se les ha negado el derecho de expresarse y, por ello, son sometidos a vivir en una 'cultura del silencio' (Paulo Freire). Respalda Illich esta idea de uno de sus maestros diciendo que "los educadores quieren evitar que el ignorante se junte con el ignorante en torno a un texto que podrían no entender que leen *sólo*

porque están interesados en él". Entonces, diría Chomsky en una conferencia realizada en el Z Media Institute en junio de 1997, "todos dicen que (…) tenemos que mantenerlos lejos de la arena pública porque son demasiado estúpidos y si tomaran parte todo lo que harían sería crear problemas. Su sitio es ser *espectadores*, no *participantes*. Se les permite votar de vez en cuando, escoger a alguno de nosotros, los tipos listos. Pero luego se supone que deben volver a casa y hacer cualquier otra cosa, mirar el fútbol o lo que sea. Pero los *intrusos ignorantes y entrometidos* tienen que ser *espectadores*, no *participantes*. Los participantes son lo que se llama la gente responsable y, por supuesto, el escritor siempre es uno de ellos. Nunca te preguntas, ¿por qué yo soy un *hombre responsable* y aquel otro está en la cárcel?"

LA PUERTA ENTREABIERTA

En el apartamento del número once de la Rue Larrey de París en el que vivió Duchamp entre 1927 y 1942, el artista y ajedrecista francés colocó una sola puerta para dar acceso a dos habitaciones de la casa. Esta puerta podía estar abierta y cerrada al mismo tiempo. Abrir la puerta para cruzar el umbral que separaba el estudio del dormitorio significaba cortar el acceso al baño. Asimismo, se podía abrir la puerta para acceder al baño, pero como consecuencia eso implicaba cerrar la entrada al dormitorio. Esta paradoja doméstica le ahorraba espacio a Duchamp, pero finalmente siempre prefirió mantenerla entreabierta.

Nuestra visión de la educación desde la comunicación, como lugar para la negociación, como espacio político; en pocas palabras, nuestra concepción de expandir la educación, tiene mucho que ver con la idea de una puerta entreabierta que permite escapar de la endogamia del sistema educativo *(16)* y habitar ese camino menos transitado. Todo está por hacer en la escuela actual *(17)* si la *desparramamos*, si la expandimos, *dentro y fuera* de los muros de la institución académica; si no pensamos en la escuela que es, sino en la que puede ser; si pensamos en algo que no sea la escuela. La puerta entreabierta es una paradoja irresoluble (o sólo solventable a la manera en que lo hizo Duchamp, dejando el problema sin resolver porque no existe el problema), un espacio anómalo que nos provoca dudas por su carácter de palimpsesto infinito (de recombinación incesante), porque es siempre una excepción en el sentido de algo que no es, que está siendo. Los espacios de enseñanza y aprendizaje nunca son nuestros, nunca nos vienen dados, suceden y tenemos que aprender a conquistarlos.

NOTAS

(1) DELGADO, MANUEL (2007) *Sociedades movedizas: pasos hacia una antropología de las calles*, Anagrama, Barcelona

(2) BEY, HAKIM (1996) *Zona Temporalmente Autónoma*, Talasa, Madrid

(3) ILLICH, IVÁN (1975) *La sociedad desescolarizada*, Barral, Barcelona

(4) MORIN, EDGAR (1993) "El espíritu del valle", en *El método I. La naturaleza de la naturaleza,* Cátedra, Madrid

(5) KAPLÚN, MARIO (1998) *Una pedagogía de la comunicación*. De la Torre, Madrid

(6) GARCÉS, MARINA (2010) "Dar que pensar", en *Revista de Espai en Blanc: El combate del pensamiento*, nº 7-8. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article147>

(7) DÍAZ, RUBÉN (2011) "La paradoja de gestionar las prisas con prisa", en el blog de Educación Expandida. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article153>

(8) RODRIGO, JAVIER (2010) "Educational tendencies: Discursos y líneas de tensión entre las políticas culturales y las educativas", en la Biblioteca YP. Disponible en <http://www.ypsite.net/recursos/biblioteca/documentos/educational_javier_rodrigo.pdf>

(9) FERRER GUARDIA, FRANCISCO (2002) *La escuela moderna*, Tusquets, Barcelona

(10) LÓPEZ PETIT, SANTIAGO (2009) *Entre el ser y el poder. Una apuesta por el querer vivir*, Traficantes de Sueños, Madrid

(11) PEREC, GEORGES (2007) *Especies de espacios*, Montesinos, Barcelona

(12) DÍAZ, RUBÉN (2009) "Por el camino menos transitado", en el blog de Educación Expandida. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article134>

(13) El proyecto se explica detenidamente en este libro en la ficha del proyecto y en las crónicas del proceso del taller del Banco Común de Conocimientos en el IES Antonio Domínguez Ortiz

(14) LARA, TÍSCAR (2009) "Autoridad expandida: quién es el autor y cuál la copia", en el blog de Educación Expandida. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article124>

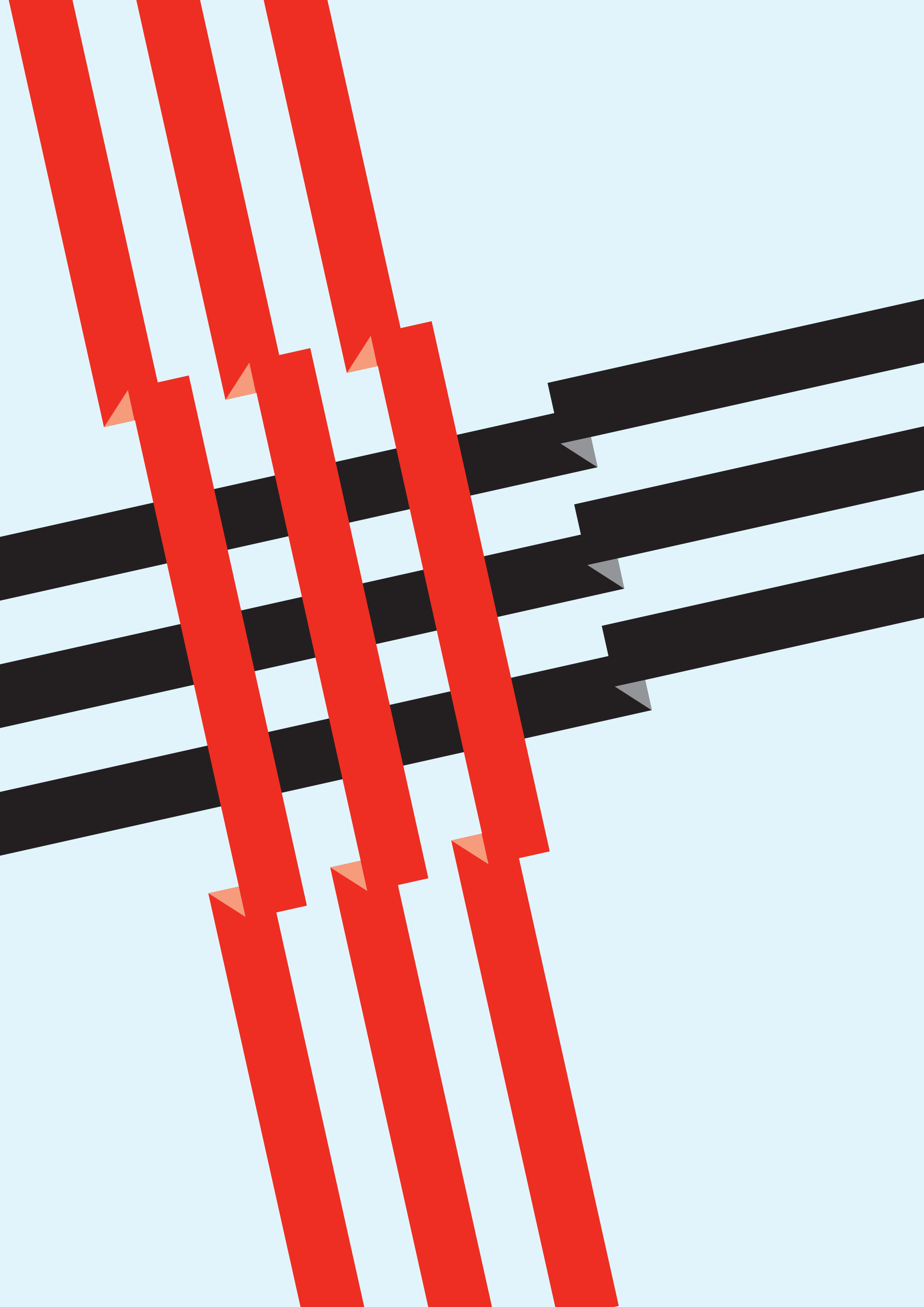
(15) El documental *La escuela expandida* (co-producido por ZEMOS98 Gestión Creativo Cultural e Intermedia Producciones) está disponible en <http://tv.zemos98.org/La-escuela-expandida>

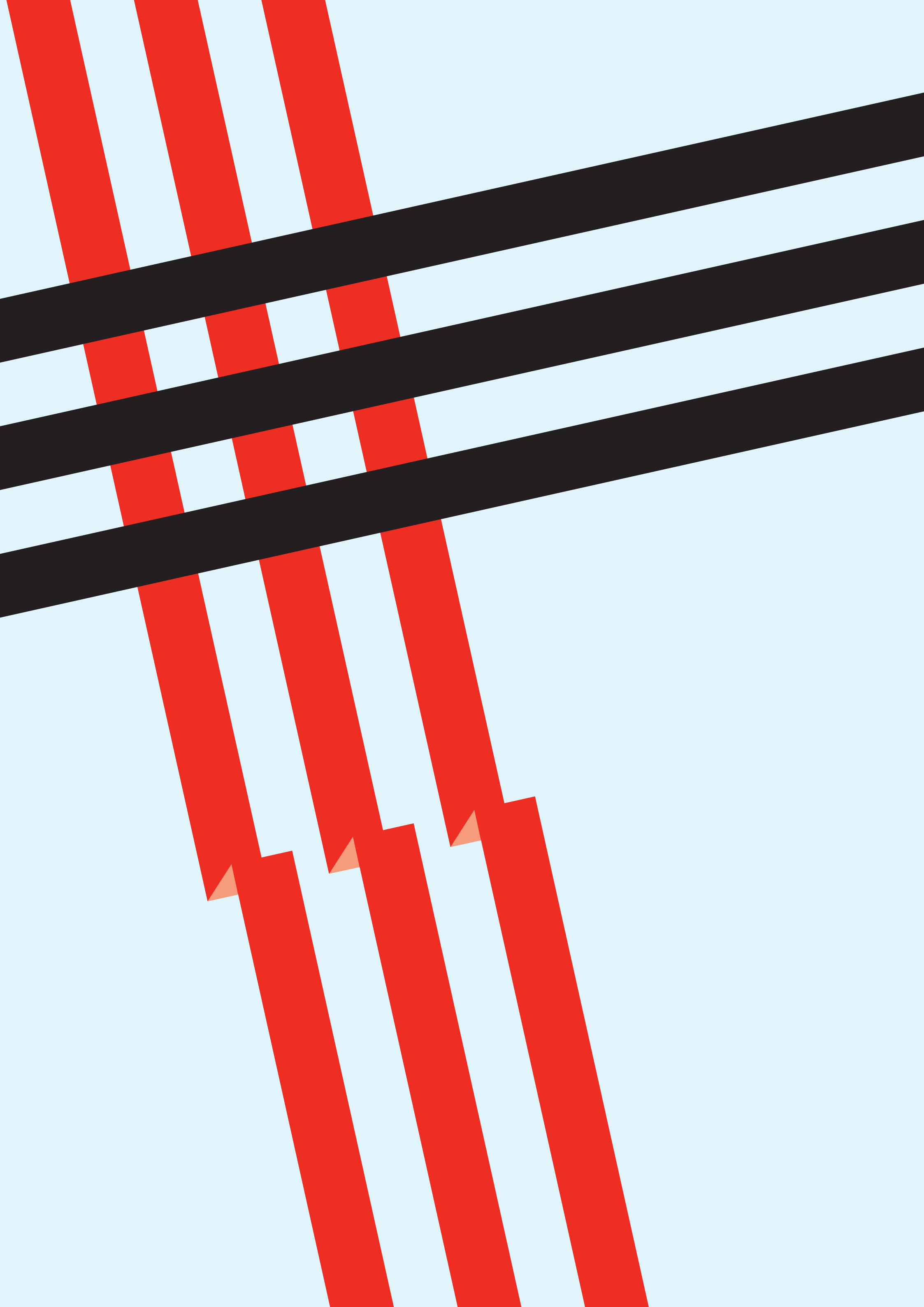
- -

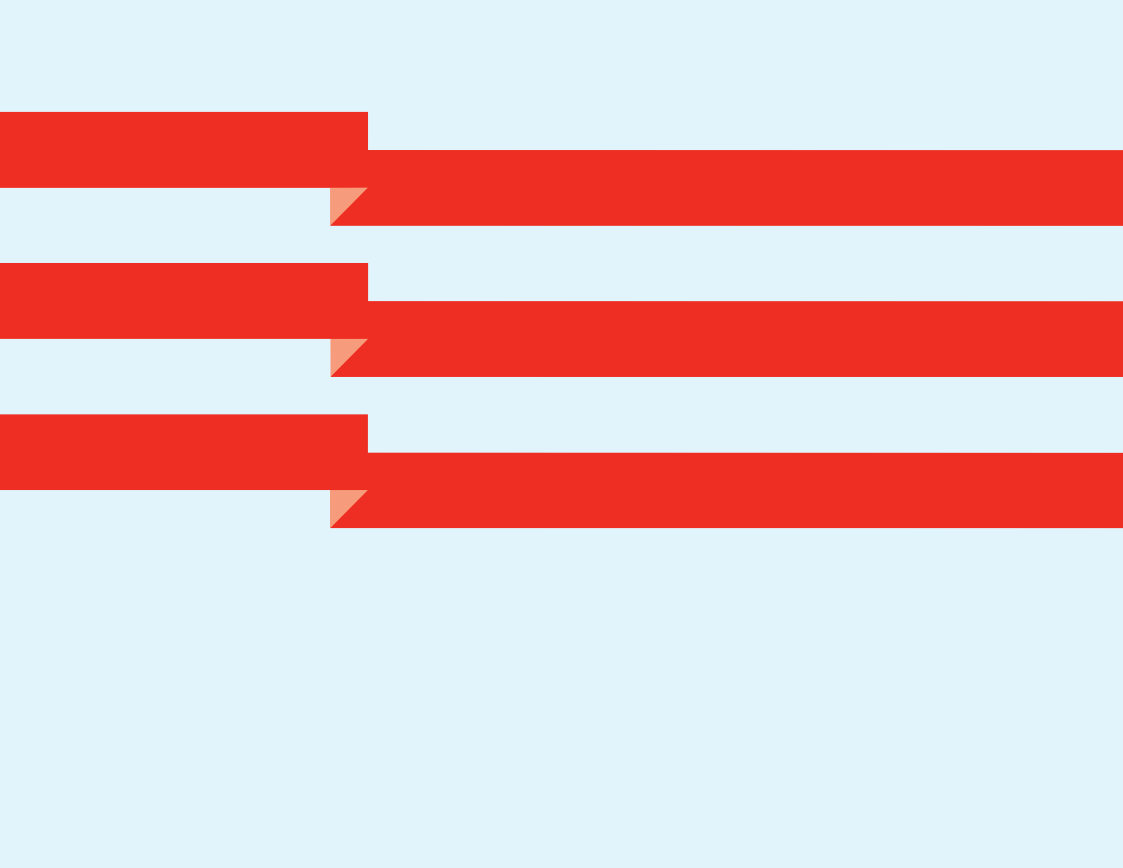
(16) JIMÉNEZ, PEDRO (2009) La endogamia del sistema educativo, en el blog de Educación expandida. Disponible en <http://www.zemos98.org/eduex/spip.php?article132>

- -

(17) El pensador Piotr Kropotkin envió una carta al creador de la Escuela Moderna Francisco Ferrer i Guàrdia, a colación de la publicación de la revista *L'École Rénovée*. En ella, Kropotkin argüía en el primer párrafo: "Todo está por hacer en la escuela actual. Ante todo, la educación propiamente dicha: (...) la formación del ser moral, individuo activo, lleno de iniciativa, emprendedor, valiente (...); y al mismo tiempo sociable, igualitario (...) y capaz de sentir su unidad con todos los hombres del universo entero".







«LA PALABRA 'EDUCAR' TIENE EL SIGNIFICADO ETIMOLÓGICO DE 'SACAR FUERA' (DEL LATÍN EX + DUCERE). EL EJEMPLO CLÁSICO ES EL DE SÓCRATES, EL HIJO DE LA LAVANDERA, QUE AYUDA A LOS INTERLOCUTORES A CREAR CONCEPTOS Y POR LO TANTO LES HACE CRECER SIN INCULCAR NADA. NUESTRA IDEA DE EDUCACIÓN ESTÁ LIGADA A LA RELACIÓN MAESTRO/ALUMNO, PERO DE UNA COMUNIDAD EN SU CONJUNTO BIEN PODRÍAMOS DECIR QUE SE EDUCA A SÍ MISMA Y QUE CADA UNO ES, A SU MODO, RESPONSABLE DE LO QUE LA EDUCACIÓN SACA FUERA DE ÉL. SER CONSCIENTES DE ESTE CAMBIO DE DONES SIGNIFICA ACEPTAR EL PROPIO PAPEL EDUCATIVO».

WU MING, «LA SALVACIÓN DE EURÍDICE».



JUAN
FREIRE

Doctor en Biología y Profesor Titular de la Universidad de A Coruña (UDC) en la que fue Decano de la Facultad de Ciencias. Además es responsable de la Cátedra de Economía Digital de la EOI Escuela de Organización Industrial (Madrid). En la UDC coordina el grupo de investigación en Recursos Marinos y Pesquerías. Cuenta con casi un centenar de publicaciones en revistas científicas internacionales y ha dirigido numerosos proyectos de I+D. Ha participado en la creación de tres iniciativas empresariales, dos de ellas de tipo spin-off. Desarrolla proyectos y consultoría con empresas, administraciones públicas y ONGs sobre sostenibilidad y gestión ambiental y sobre el papel de la innovación, la estrategia y la cultura digital en redes sociales y organizaciones, especialmente en universidades, empresas y ciudades.

www.juanfreire.net

EDUCACIÓN EXPANDIDA Y NUEVAS INSTITUCIONES:

¿ES POSIBLE LA TRANSFORMACIÓN?(1)

APRENDIZAJE COMO PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Aprendemos todo el tiempo, nuestra supervivencia se basa en nuestra capacidad de adaptación al entorno; necesitamos entender el mundo para poder desarrollar nuestras vidas en él. Y aprendemos de forma expandida. Pero muchas veces nos educamos de forma implosiva, si entendemos como educación lo que sucede en la academia, dentro de los muros de nuestras instituciones educativas.

Todo aprendizaje significativo es consecuencia de una investigación personal o colectiva. De este modo el aprendizaje podría ser considerado consecuencia de una investigación basada en la acción participativa ("participatory action research", PAR), denominado también de modo muy significativo aprendizaje basado en la acción participativa ("participatory action learning") (Bradbury, 2010).

Las raíces filosóficas del PAR nos indican que no es una metodología, a pesar de que en las últimas décadas se ha tratado mayoritariamente de este modo en gran medida para demostrar su legitimidad (Carr, 2006). La investigación basada en la acción participativa es un proceso basado en una conversación abierta, debate y negociación, donde el conocimiento se sitúa dentro de un contexto histórico y cultural específico:

"Instead, it would be a form of inquiry that recognised that practical knowledge and understanding can only be developed and advanced by practitioners engaging in the kind of dialogue and conversation through which the tradition-embedded nature of the assumptions implicit in their practice can be made explicit and their collective understanding of their praxis can be transformed... to be a form of "practitioner research" that enables practitioners to test the assumptions implicit in their practice, but would now insist that since these assumptions are always historically and culturally embedded, they can only be tested through a form of research concerned to promote historical consciousness." (Carr, 2006, pg. 433).

Bajo el concepto de PAR se agrupan de algún modo toda una serie de prácticas estrechamente relacionadas con la educación expandida. Pero la denominación PAR se ha utilizado académicamente solo para ciertos procesos que los propios investigadores han considerado de interés (por ejemplo la gestión de recursos naturales o las comunidades de enfermos). Sin embargo,

las comunidades de fans de cómics o series de televisión o proyectos como la Wikipedia podrían incorporarse a la misma definición. En ocasiones el término "participatory" se sustituye por "community-based", lo que refleja la diversidad de estructuras sociales que admite el aprendizaje y la investigación colectiva y colaborativa.

EDUCACIÓN EXPANDIDA

La educación que antes denominábamos como informal juega ya un papel esencial en nuestras vidas. Buena parte de nuestro conocimiento y capacidades no los obtenemos en un aula ni contamos con un título que lo acredite. De la constatación de esa realidad nace el concepto de educación expandida: la educación ya sucede, sobre todo, fuera de las instituciones educativas y de los procesos educativos formales. El Simposio sobre Educación Expandida del que nace este libro pretendía identificar prácticas educativas que suceden fuera de los espacios institucionales, aunque en ocasiones estableciendo colaboraciones con las instituciones educativas. Las experiencias que nos ofrecen los espacios públicos, las comunidades de interés, el ocio, Internet... y las posibilidades casi ilimitadas de comunicación abren un universo de posibilidades educativas que deberían ser reconocidas como tales y consideradas en los diseños curriculares y los programas educativos.

En una línea similar, el Proyecto Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales *(2)* de la Universidad Internacional de Andalucía, iniciado en 2008, presenta entre sus objetivos el análisis de los nuevos modelos de universidad que propone calificar como *expandida*, para identificar el conjunto de prácticas emergentes que a partir del uso de tecnologías digitales de comunicación (en particular los medios sociales, Wesch 2009) y del ejercicio de nuevas formas de interacción social están transformando el funcionamiento y el rol que la institución universitaria ha venido desarrollando de manera estable y estática desde hace siglos en la sociedad (Freire & Villar Onrubia, 2009).

En ambos casos, y en clara referencia a la aplicación que a comienzos de los 70 Gene Youngblood hacía del término "expanded" al ámbito de la creación audiovisual, se propone ahora una aproximación a aquellas prácticas que, a pesar de su diversa procedencia y naturaleza, tienen en común la aspiración de desarrollar, extender y difundir nuevas formas de producción, comunicación y adquisición del conocimiento en y desde el ámbito de la educación.

Como concluía el año pasado el proyecto *Digital Youth* financiado por la Fundación MacArthur (Ito et al., 2009), los jóvenes aprenden socializándose en sus redes físicas y digitales, y el mayor reto de la educación en el siglo XXI es formar a esos jóvenes para que sean capaces de que esas experiencias se traduzcan en educación. La sociedad se enfrenta en este momento a un dilema que podemos ilustrar con dos alternativas: seguir ausente de los procesos de educación informal donde se produce hoy ya una buena parte del aprendizaje de nuestros jóvenes, o por el contrario asumir esa realidad y aprovechar muchas de las experiencias que habitualmente no se consideran como parte de la educación transformándolas en procesos de aprendizaje integrales de primer nivel. Por tanto, las instituciones educativas juegan y podrían jugar en el futuro un papel importante, pero diferente al que han desarrollado en el pasado.

VIEJAS Y NUEVAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

La apropiación por amplios sectores de la población de la tecnología y medios digitales ha provocado cambios en los procesos que afectan a la producción, distribución, comunicación y uso de conocimiento. La viabilidad de estos modelos de organización y producción emergentes es la que pone en riesgo de obsolescencia a la universidad tradicional. Este peligro se ha señalado incluso para una universidad de gran prestigio como el MIT, y la reflexión ha partido de uno de sus profesores más conocidos (Gershenfeld, 2009) que considera que los costes de educación pueden ser reducidos sustancialmente con la tecnología digital y que la universidad ya no es necesaria como intermediaria para el acceso al conocimiento.

En síntesis, Internet está transformando radicalmente nuestra sociedad. Surgen nuevos valores y nuevas prácticas. Lo abierto, la colaboración, la innovación radical, le meritocracia se convierten en nuevos referentes. Las empresas tuvieron que adaptarse ya en la última década del siglo XX. Después se transformaron los medios de comunicación. En los últimos años la política. Francis Pisani, conocido periodista especializado en Internet, trazaba hace poco esta historia para proponer que ahora es el turno de la educación. Además sobre las instituciones convencionales (especialmente la universidad) se ciernen serias amenazas en forma de competencia de nuevos agentes: las universidades corporativas en las que grandes grupos empresariales proporcionan formación "a medida" a sus empleados (y futuros empleados);

las universidades P2P (como por ejemplo la *Peer to Peer University* (3)) con una organización formal mínima y que utilizan intensamente los recursos digitales para proporcionar educación de una forma flexible; y los proyectos educativos de grandes empresas de Internet (como la *iTunes University* de *Apple* o los canales educativos en YouTube por poner algunos ejemplos).

Existe un amplio consenso sobre la necesidad de adaptar los modelos educativos a las transformaciones que está experimentando nuestra sociedad: la importancia de la innovación, la transición desde un aprendizaje centrado en contenidos a otro basado en procesos y competencias, el impacto de la digitalización del conocimiento y las relaciones sociales... (Freire, 2009).

Entre los factores responsables podríamos singularizar el hecho de que el acceso a la información y el conocimiento ha dejado ya de ser patrimonio de las instituciones que lo controlaban tradicionalmente, una de ellas la universidad. Por tanto, tal como señala Tapscott (2009), el modelo educativo centrado en el profesor como transmisor de conocimientos estandarizados a una "masa" de estudiantes (un modelo análogo al de los "medios de comunicación de masas") deja de tener sentido. Los nuevos objetivos de las instituciones de educación superior deberían ser "aprender a aprender", y desarrollar pensamiento crítico y capacidades de colaboración. En estos tres nuevos ejes Internet aparece como un elemento transformador al facilitar las herramientas y contextos donde desarrollar esas nuevas prácticas educativas (Wesch, 2009).

En un reciente, y polémico artículo en *The New York Times,* Mark Taylor, de la Columbia University, declaraba "*The End of University as We Know It*". Una universidad, en este caso la norteamericana (aunque la crítica puede extenderse fácilmente al caso europeo), que forma titulados para empleos inexistentes y con un coste desorbitado. Este profesor propone una transición de modelos educativos disciplinares, basados en estructuras cerradas, procesos lineales y centrados en contenidos, a otros abiertos, interdisciplinares y enfocados en mayor medida hacia las competencias y habilidades. En estos nuevos modelos tendrán especial relevancia los procesos de aprendizaje activo basado en problemas y en el desarrollo de proyectos y las metodologías orientadas a la generación de procesos creativos, innovadores y colaborativos.

Tapscott (2009) argumenta que el modelo pedagógico en que se ha basado la universidad está roto. Este modelo debería ser reemplazado por una

alternativa basada en tres conceptos básicos que se aplican en instituciones educativas diversas (desde escuelas a universidades o escuelas de negocios):
- "Aprender haciendo": el aprendizaje es más efectivo cuando se basa en problemas y retos específicos. El campus se convierte en un taller y espacio relacional basado en la práctica.

- Aprendizaje significativo: cuando el estudiante trata de entender su entorno más cotidiano y aplica lo que aprende a la resolución de problemas próximos y reales el impacto es mucho mayor y de largo plazo.

- Basado en la experiencia: la educación debe combinar los procesos formales, que los participantes del campus viven en sus centros educativos, con otros informales.

En relación con todo lo anterior, es esencial evitar, antes que nada, la "cultura de calidad" que asola a las instituciones educativas. Se promueve que se innove en los métodos docentes, pero cuando se empiezan a experimentar tímidamente alternativas a prácticas que no se han modificado en décadas, rápidamente se introducen los sistemas de calidad exigiendo estandarización y protocolos estables y previsibles. De este modo se logra "congelar" unos procesos que aún se estaban iniciando y que casi nunca habían podido ser experimentados, evaluados y mejorados. Como consecuencia, por ejemplo, las universidades se dotan de un catálogo de prácticas docentes "innovadoras" que, como en cualquier tipo de innovación en su fase inicial, están condenadas al fracaso en un alto porcentaje. Pero este fracaso no se puede transformar en un proceso de destrucción creativa que dé lugar a otros y mejores métodos. Bien al contrario, el efecto paralizante de la calidad hace que los catálogos de métodos docentes se conviertan en una barrera para impedir futuras innovaciones y, por tanto, cualquier tipo de transformación real.

LA CAJA DE HERRAMIENTAS DE LA EDUCACIÓN (EXPANDIDA)

Disponemos de diversos métodos (haciendo aquí una definición restringida de estos ámbitos) para aprender generando conocimiento. El método científico, entendido en un sentido amplio (y por tanto incorporando además de las ciencias duras, los métodos de las ciencias sociales y las humanidades) es uno de ellos; quizás el más reconocido y aceptado desde la academia. Pero otros

adquieren cada vez mayor relevancia en las actividades humanas de mayor intensidad intelectual. El arte o el pensamiento de diseño se situarían dentro de estos métodos. Desde una perspectiva educativa la diversidad de métodos es aún si cabe más relevante, al dotar al que aprende de una visión mas amplia e integradora y facilitar el desarrollo de sensibilidades y capacidades para la creatividad, al desarrollar en sinergia nuestras capacidades analíticas, propias del hemisferio cerebral izquierdo, y creativas, del hemisferio derecho.

Por tanto la confrontación entre ciencias y letras, o entre competencias de los hemisferios izquierdo y derecho se revelan ya obsoletas. Más bien la cuestión está en que el sistema educativo solo ejercita, potencia y valora un conjunto limitado de competencias y habilidades de las múltiples que podríamos asociar a los componentes analíticos y creativos de nuestra personalidad. Quizás el problema sea aún más grave en las competencias más relacionadas con la creatividad que son sistemáticamente ignoradas, en el mejor de los casos, o destruidas, en el peor, por la escuela.

El problema es que convivimos con un sistema educativo uniformizador, que selecciona negativamente a los estudiantes para que al final todos desarrollen unas mismas competencias de una forma estandarizada. En el entorno español además, y para agravar el problema, todo lo que tenga alguna relación con la creatividad o la innovación es relegado. Pero, frente a esa triste realidad institucional, las personas y las sociedades son diversas, las formas de entender el mundo son diversas y la educación, por tanto, debería cultivar esa diversidad.

AL PRINCIPIO PARECÍA UNA BUENA IDEA...

Es interesante reflexionar sobre la evolución del concepto de "educación expandida" y de su uso desde que se empezó a popularizar en el Simposio de 2009. El éxito inesperado ha generado una suerte de marca y como consecuencia diferentes usos no esperados, ¿indebidos?, del concepto. Desde mi punto de vista lo más preocupante es el afán por clasificar lo que es o no es expandido en educación, de modo que se cree un protocolo que de algún modo pueda "certificar" prácticas de educación expandida. No es descabellado pensar que en un futuro próximo podríamos hablar ya de certificar sin comillas. No en vano, buena parte de la industria educativa (incluyendo aquí también a la educación pública) se basa en el monopolio u oligopolio de la certificación de conocimientos y competencias.

Quizás sea el momento de "matar" la idea de educación expandida, antes de que se convierta en un monstruo perverso que "modernice" las prácticas educativas tradicionales, necesitadas de una operación de marketing para evitar su rápida senescencia.

Pero ¿quién podría matar un concepto o una marca que nadie ha registrado (algo que por otra parte no tendría sentido)? Será mejor por tanto olvidar ideas destructivas y ponerse manos a la obra. Las prácticas expandidas ya existen, la gente ya aprende de forma expandida sin necesidad de llamarlo así, y no nos mueve el afán clasificatorio (ni confirmatorio) de un concepto. Entonces ¿qué queda por hacer?

En realidad la única utilidad de identificar a una serie de prácticas y estrategias de aprendizaje como educación expandida es enfrentarlas a un modelo educativo formal e institucional en crisis. Demostrar que ya no aprendemos solo ni principalmente en la escuela o la universidad ni con los métodos pedagógicos habituales. Y aportar pistas para que la educación formal se pueda transformar de un modo significativo. Por tanto, quedan dos grandes tareas: identificar y documentar prácticas de educación expandida; y diseñar un programa para desarrollar una educación expandida en la academia.

SOBRE LA NECESIDAD Y OPORTUNIDAD DE UNA ESTRATEGIA Y UN PROGRAMA DE EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN EXPANDIDA

Existen básicamente dos tipos de opiniones acerca de las posibilidades de transformación real de las instituciones educativas. Por una parte los que piensan en la imposibilidad del cambio si no pasa por la destrucción de las instituciones actuales para su reinvención (si fuesen necesarias).

Por otra, la opinión de los que piensan que es posible la transformación y aceptan procesos graduales y sus inevitables contradicciones. Sin argumentos fuertes para decantarme por una u otra postura prefiero la segunda opción como actitud vital adoptándola de forma experimental para contrastar empíricamente hasta dónde podermos llegar. Tratemos de cambiar la escuela para poder probar hasta qué punto es posible, utilicemos la actitud experimental y de investigación que marca lo expandido.

Ya en 1993 Flores y Varela identificaban los cambios que deberían producirse en la educación para que fuese el motor de la transformación social. Casi 20 años después la evolución de nuestra sociedad hace aún más necesario el cambio educativo. El análisis de Flores y Varela parte de la evidencia de que nos encontramos en una encrucijada, en un momento de transformación social radical desde el espacio cartesiano en el que habitamos los últimos siglos, caracterizado por la planificación, la optimización y el control (que se aplicaron desde los sistemas productivos a la propia organización de la vida o a la educación).

Pero este espacio, que aún se percibe como real, hace ya tiempo que dejó de existir y esta desaparición ha provocado dramas y angustia, por la incapacidad de adaptación y la incertidumbre que provoca un cambio de modelo. El ensayo identifica tres modelos de adaptación. En los extremos se situarían la rigidez y la hiper-flexibilidad. La primera postula que los cambios son transitorios y deberíamos mantener un modelo inmutable tratando de reconducir esas transformaciones que destruyen nuestro modo de vida (la política o la religión son ámbitos en los que la rigidez aparece como estrategia dominante). La segunda es una aproximación nihilista que abandona toda posibilidad de construir sobre bases comunes. En una posición intermedia se situaría la flexibilidad auténtica como única vía para un desarrollo social e individual en este nuevo mundo. Para lograr este modelo, se precisa una educación que forme agentes transformadores. Flores y Varela proponen la transformación del espacio educativo tradicional en tres dimensiones para lograr un modelo enfocado a la flexibilidad auténtica:

Primero: cultivar en los jóvenes una habilidad para habitar el lenguaje y reconocerlo como coordinación de acciones que traen mundos a la mano. Esta maestría es el fundamento de toda acción eficaz e innovadora.
Segundo: cultivar en los jóvenes una sensibilidad histórica para distinguir en la vida social del presente las anomalías que abren posibilidades, las ocasiones que permiten introducir una inflexión en la tradición en que vivimos. Esta maestría es básica para desarrollar nuestra capacidad de incorporar novedades y aunar las diversidades.
Tercero: cultivar en los jóvenes una capacidad corporal de estar presentes y conscientes de lo que constituye nuestra identidad, con hábitos de pensamiento y emociones. Esta maestría es esencial para mantener un bienestar presente que fortalezca nuestra autenticidad pública y privada.

No es mi objetivo definir aquí un programa para el desarrollo de una educación expandida. Sin embargo sí que se pueden señalar algunas acciones relevantes, por sí solas y especialmente en su interacción, para iniciar el proceso de transformación institucional al que aludíamos antes:

- Documentar prácticas expandidas en educación y en especial identificar qué tienen de expandidas. No se trata de marcar líneas de separación, dado que la realidad es híbrida y no admite categorías simples, pero sí organizar catálogos y bases de datos que visibilicen y faciliten el acceso a esas prácticas.

Por tanto, el objetivo sería crear repositorios de prácticas, dotados de una ontología y usabilidad que los hagan realmente útiles para los que educan y los que aprenden. Estos repositorios deben estar en progreso continuo y ser abiertos para que las comunidades de práctica sean las que generen contenidos.

- Crear y dinamizar comunidades de práctica que diseñen, investiguen y apliquen métodos expandidos. Estas comunidades deben conservar en la medida de lo posible su flexibilidad e informalidad institucional y su gobierno debería asentarse en el desarrollo de mecanismos de construcción de reputación basada en criterios meritocráticos.

- Generar procesos de difusión viral de prácticas expandidas en las instituciones educativas y en otras instituciones cívicas.

Como es evidente, este conjunto de acciones deberían en mi opinión utilizar el paradigma del software libre y/o de código abierto y las licencias de propiedad intelectual libres, que son parte esencial de la transformación de la cultura y prácticas que se observan en la sociedad. La evolución hacia el uso de software y licencias libres no representa solo ni principalmente cambios instrumentales. Bien al contrario, esta transformación conlleva un cambio de forma de pensar la tecnología generando habitualmente una actitud crítica y participativa. Así, por ejemplo, una vez que el software libre es adoptado, se introduce en el usuario el deseo y la posibilidad de crear, de transformar, de adaptar. Esta práctica debería ser uno de los objetivos principales de las nuevas instituciones educativas.

NOTAS

(1) Este capítulo utiliza algunos textos aparecidos inicialmente en el artículo: Freire, J. & K. Brunet (2010). "Políticas y prácticas para la construcción de una Universidad Digital". *La Cuestión Universitaria*. Número 6. Monográfico: "Las políticas universitarias para una nueva década". <http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/>

---

(2) Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales: <http://pcd.unia.es/>
Workshop Universidad Expandida: <http://practicasdigitales.unia.es/workshop-universidad-expandida/workshop-universidad-expandida.html>

---

(3) <http://p2pu.org/>

BIBLIOGRAFÍA

BRADBURY, H. (2010) "What is Good Action Research? Why the resurgent interest?", *Action Research* 8(1): 93-109

- -

CARR, W. (2006) "Philosophy, methodology and action research". Journal of Philosophy of Education. 40(4):421-435

- -

FLORES, F. & F.J. VARELA (1993) "Educación y transformación. Preparemos a Chile para el Siglo XXI". <http://www.atinachile.cl/media/users/0/1255/archivos2006/pdf/educacion_transformacion.pdf>

- -

FREIRE, J. (coordinador) (2009) Monográfico "Cultura digital y prácticas creativas en educación", *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*, 6 <http://rusc.uoc.edu/ojs/index.php/rusc/issue/view/6>

- -

FREIRE, J. & D. VILLAR ONRUBIA (2009) "Pensamiento de diseño y educación. El Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales de la UNIA", *I+Diseño* (Revista Internacional de Investigación, Innovación y desarrollo en Diseño) 1: 68-72

- -

GERSHENFLED, N. (2009) "Is MIT Obsolete?" *Seed Magazine*. <http://seedmagazine.com/content/article/is_mit_obsolete/>

- -

ITO, M. ET AL. (2009) *Hanging Out, Messing Around, Geeking Out: Living and Learning with New Media*, Cambridge, MIT Press

- -

TAPSCOTT, D. (2009) "The Impeding Demise of the University". Edge, The Third Culture, <http://www.edge.org/3rd_culture/tapscott09/tapscott09_index.html>

- -

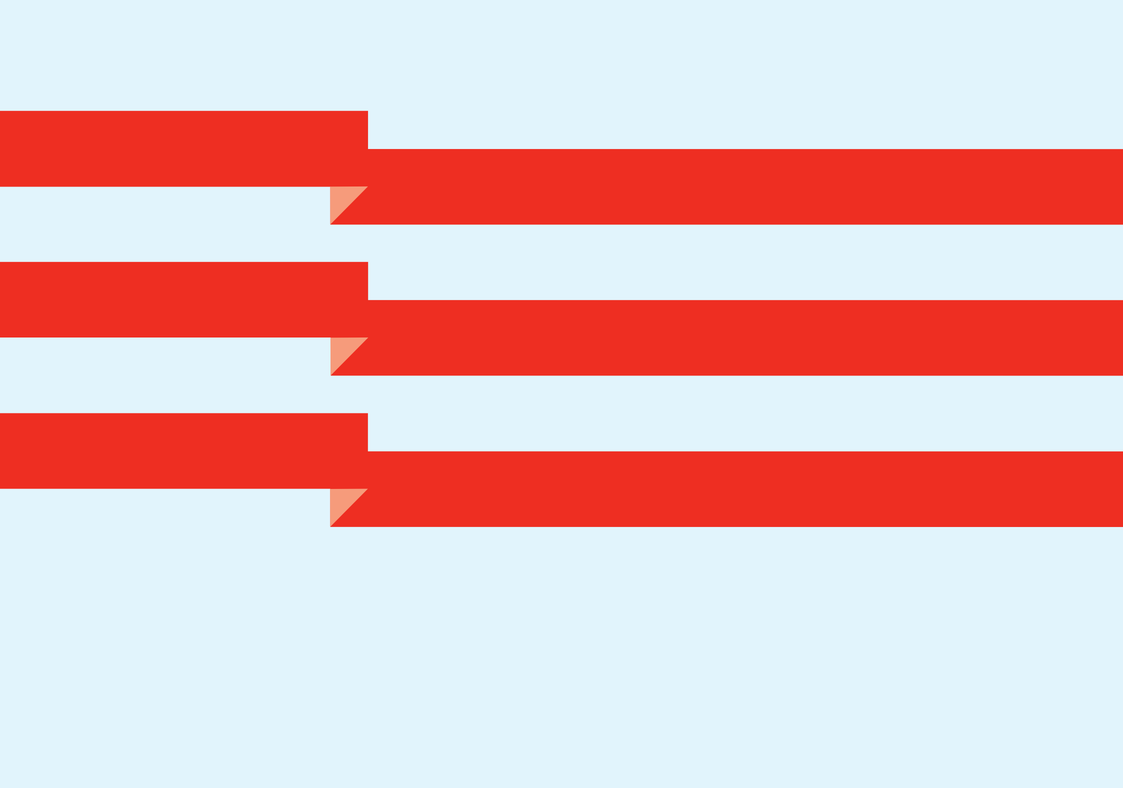
TAYLOR, M.C. (2009) "The End of University as We Know It", *The New York Times*, <http://www.nytimes.com/2009/04/27/opinion/27taylor.html>

- -

WESCH, M. (2009) "From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments", *Academic Commons*, <http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>

- -

YOUNGBLOOD, G. (1970) *Expanded cinema*, P. Dutton & Co.



«(...) NUESTROS SUPUESTOS TRADICIONALES SOBRE LA PERICIA Y EL CONOCIMIENTO SE ESTÁN DERRUMBANDO, O AL MENOS TRANSFORMANDO, EN VIRTUD DE LOS PROCESOS MÁS ABIERTOS DE COMUNICACIÓN EN EL CIBERESPACIO. (...) LO QUE MANTIENE UNIDA UNA INTELIGENCIA COLECTIVA NO ES LA POSESIÓN DE CONOCIMIENTOS, QUE ES RELATIVAMENTE ESTÁTICA, SINO EL PROCESO SOCIAL DE ADQUISICIÓN DEL CONOCIMIENTO, QUE ES DINÁMICO Y PARTICIPATIVO, COMPROBANDO Y REAFIRMANDO CONTINUAMENTE LOS LAZOS SOCIALES DEL GRUPO».

HENRY JENKINS.



BRIAN LAMB

Brian Lamb es coordinador de Tecnologías Emergentes y Contenido Digital en la Oficina de Tecnología Educativa de la Universidad de la Columbia Británica. Imparte la asignatura de "Text Technologies: The Changing Spaces of Reading and Writing"" en el programa de máster de Tecnología Educativa de esta universidad. En su blog, Abject Learning, publica ácidos comentarios sobre el aprendizaje social, la educación abierta, la tecnología disruptiva y otros temas relacionados.

www.blogs.ubc.ca/brian

EDUCACIÓN ABIERTA Y EXPANDIDA:

OBSERVACIONES Y CONFLICTOS

LA PROMESA DE LA RED

El PC es el LSD de los 90... Se inicia, arranca y se apaga.
Timothy Leary, 1992

Así como los hijos del baby boom con inclinaciones hippies tienden a idealizar el "verano del amor" de 1967, yo, como miembro de la generación X, rememoro 1992 como una época aparentemente preparada para la revolución cultural. La red global mundial presenta un potencial desconocido e ilimitado y sortea los intereses que dominan y controlan los medios de comunicación culturales. Incorpóreo y sin regulación, un lugar emergente de identidad secreta, de comunicación oculta, moneda de cambio electrónica entre subculturas clandestinas afines. Los *culture jammers* como Negativland se servían de las tecnologías incipientes para dirigir, combinar y arrojar contramensajes a los mecanismos de lo que en algún momento pareció ser una hegemonía cultural homogénea. Era como si el campo digital les viniese como anillo al dedo, y yo también quería formar parte de ello.

Aquellas primeras impresiones de la red como liberadora eran más un sueño que realidad, una esperanza fomentada por demagogos y agitadores. En realidad, continúo pensando que la lógica interna de la red contiene algo parecido al ADN de los caracteres alternativos, códigos que permiten que los idealistas sueñen con días mejores. Así que supongo que seguiré soñando, a pesar de que la cruda realidad nos empuje hacia algo bien distinto. Reflexionando sobre el lugar de la educación en la red, analizando qué es la red exactamente, meditando acerca de todo esto mientras intento buscar lógica a la locura de un mundo más globalizado en 2010… no encaja en un relato coherente… al menos, no en uno que pueda escribir yo. Sólo cuento con mi testimonio de testigo inexperto.

LOS ESTUDIOS MODERNOS SON UNA CARRERA CONTRA SU PROPIA OBSOLESCENCIA

La primera vez que experimenté esta realidad era estudiante de doctorado de literatura a mediados de los 90. En aquel entonces [música nostálgica], si necesitabas recopilar una lista de referencias para investigar sobre un tema concreto, al menos parte del proceso consistía en algo así:
- Consultar el índice de la Bibliografía Internacional de la Asociación de

Idiomas Modernos (MLA), una obra de referencia enorme de varios volúmenes que pretendía incluir en un índice toda la erudición en el campo de la década previa o así. La mayoría de las principales bibliotecas universitarias de investigación podían permitirse una actualización cada dos años. Había un volumen independiente que incluía obras más antiguas, casi igual de grande. Debido al tamaño total y al valor de los libros de referencia, no se podían sacar de la biblioteca. Las publicaciones en el campo académico se ordenaban por palabras claves, autores y temas más amplios como los literarios. Pero, obviamente, debido a las limitaciones de la impresión, el número de apariciones y de posiciones de una entrada eran limitadas. Seguramente no encontrarías entradas publicadas en fuentes no-tradicionales, y tenías que saber casi con exactitud qué temas y palabras claves estabas buscando antes de comenzar.

- Hojear los volúmenes de la Bibliografía Internacional de la MLA, y escribir cuidadosamente a mano la información citada de los artículos que podrían resultar útiles.

- Con la lista de las posibles fuentes en cuestión, consultar el catálogo de tarjetas de la biblioteca –un estante con cajoncitos de madera con fichas con los contenidos de ese recinto. Uno por uno, rebusca entre las tarjetas para ver si las revistas de investigación o los libros que buscas están disponibles en la biblioteca. Si no, o tachas la opción de la lista o inicias el largo y en ocasiones costoso proceso que requiere un préstamo entre bibliotecas. Si el artículo está disponible, escribir la ubicación en la que debería encontrarse.

- Deambular por los pasillos de la biblioteca repletos de volúmenes enormes (cuando efectivamente están en las estanterías), cada uno de ellos contiene un artículo de 15 ó 20 páginas o un capítulo que podría ser o no relevante.

- Como por regla general las publicaciones periódicas no se pueden sacar de la biblioteca, hay que fotocopiar los artículos a mano, página a página. Las copias no son baratas, especialmente cuando los ingresos proceden de créditos estudiantiles y salarios mínimos de trabajos a tiempo parcial.

- Coger la pila de artículos para, por fin, poder leerlos adecuadamente y darse cuenta de que al menos la mitad no tienen la relevancia que parecían tener y de que muchos otros carecen de información útil o profundidad.

- Preparar otro viaje a la biblioteca.

Este proceso engorroso requiere ciertas actitudes para las que algunas personas están mejor dotadas que otras. Recibimos clases de orientación en "métodos de investigación" para aprender los puntos básicos. Como cuando era estudiante trabajaba en la biblioteca a tiempo parcial, era muy bueno encontrando información –generalmente conseguía lo que necesitaba para un trabajo corto en cuatro o cinco horas. Mi capacidad para moverme por las estanterías suponía una ventaja cuando era estudiante, y pensaba que esta habilidad me serviría durante muchos años.

Justo antes de acabar el postgrado, andando por la biblioteca me di cuenta de que en las mesas había unas nuevas terminales computerizadas brillantes y de que una de ellas contenía la versión en CD-ROM de la Bibliografía Internacional de la MLA. Por curiosidad, me senté a teclear algunas entradas. Me di cuenta de que las habilidades básicas que tanto trabajo me había costado adquirir como estudiante, podían superarse fácilmente por cualquiera que supiera introducir unas cuantas palabras en el espacio del buscador. Lo que en su momento requería de un procedimiento cuidadoso de varias horas, ahora se podía llevar a cabo en unos minutos, y con herramientas con un margen de error mucho menor. Había dedicado años a desarrollar unas capacidades que habían quedado obsoletas en un instante. Recuerdo que noté una sensación de euforia.

Y, por supuesto, la búsqueda, identificación, acumulación y reproducción de información ha seguido evolucionado a una velocidad vertiginosa. Con tantas modificaciones en la manera de investigar, lo que más me fascina es lo poco que ha cambiado. Los estudios literarios incluyen referencias de la misma manera que lo hacía yo cuando las recopilaba a mano. Los artículos se evalúan de la misma manera. Se publican más o menos en los mismos sitios, en algunos casos las bibliotecas pagan por su adquisición más que hace quince años. Y si no perteneces a la red computerizada certificada de una universidad, las obras resultan de hecho inaccesibles.

Hay cosas que no cambian tan fácilmente. Es una carrera para no quedarse obsoleto.

EL AUGE DE LA TECNOLOGÍA EDUCACIONAL ABIERTA

Esa especie de placer que sentí cuando repentinamente la tecnología me dejó completamente anticuado podría servir para entender cómo acabé trabajando en tecnología educacional cuando el nuevo milenio nos sumergió en un oscuro callejón. A riesgo de aburrir a los lectores con mi nostalgia, creo que merece la pena reflexionar sobre el grave estado de la educación formal en la red en la primera mitad de la década.

En esa época, la red se recuperaba de los destrozos ocasionados por el auge y el derrumbe del "boom punto com", que fue probablemente el periodo en el que la esperanza anticipada de una red como la Biblioteca de Babel de Borges se dejó de lado por primera vez a favor de la creación de un supermercado global.

En aquel momento en la red sucedían muchas cosas desenfrenadas, estupendas, pero pocas estaban relacionadas con la educación formal. Por entonces, se asumía de manera generalizada que un aprendizaje *online* serio tenía que incluirse dentro de un sistema de gestión de enseñanza específico, un entorno cerrado controlado estrechamente aislado del resto de la red. Estos "entornos de enseñanza virtuales" parecían perversamente determinados a eliminar lo que era apasionante respecto a la red (la democratización de la producción de conocimiento, la comunicación global, la reproducción rápida y prácticamente gratuita) y reforzar lo que resultaba más problemático para la educación de masas antes de Internet (estructuras autoritarias, información escasa y controlada). Esta reticencia reflexiva de los educadores profesionales a aprender del mundo que les rodea para preservar el orden continuaría reapareciendo de diferentes maneras.

Las dificultades de trasladar el material de enseñanza de un sistema a otro, o incluso de una versión de un sistema a otra más nueva, eran tan grandes que la urgencia se aplicó a definir requisitos de interoperabilidad como el Modelo de referencia de objetos de contenido compartido (SCORM) y la especificación de los Metadatos del modelo de aprendizaje (LOM). Estos requisitos eran alucinantemente complejos y, por tanto, casi imposible de justificar ante las comunidades de educadores que se esperaba que los adoptasen. Incluso a los caros sistemas de gestión de enseñanza patentados que pretendían cumplirlos les costaba facilitar una puesta en común relativamente provechosa.

Entretanto, un movimiento insurgente descoordinado cobraba forma en la red abierta. Los beneficios evidentes de la auto publicación *online* mediante herramientas como blogs, wikis, basados en protocolos de red relativamente sencillos (vinculados por el URL, agrupados por feed RSS) rápidamente se demostraron superiores a las viejas estructuras poco útiles. En la segunda mitad de la década, los enfoques participativos se multiplicaron debido a los medios y las herramientas: marcadores sociales, podcasting, vídeos *online*, redes sociales, microblogging e innumerables manifestaciones similares calaron en los educadores como habían hecho en el resto del mundo internauta.

El principio subyacente compartido de estas herramientas es la presunción de apertura. Combinado con el auge de proyectos alternativos de licencias de derechos de autor como Creative Commons, quedó claro, como afirmó Martin Weller en el 2008, que la coparticipación se había derrumbado (a pesar de que la mentalidad institucional aún se sentía inclinada hacia su propia imagen como un caso excepcional). Parecía como si los viejos silos no estuviesen tan interconectados como abandonados debido a la gran cantidad de alternativas. Era semejante a la manera en la que, los en una ocasión portales dominantes de la red patentados como AOL, CompuServe y Prodigy, se habían descubierto repentinamente irrelevantes una década antes por la emergencia de la web generativa.

«NOS INTERCONECTAMOS MIENTRAS ROMA ARDE», BRUCE STERLING

Durante un tiempo, parecía que en lo relativo al aprendizaje *online* la trayectoria estaba clara. Por citar a David Wiley, se trataba de que "lo sencillo triunfa", de que sin duda los valores de la tecnología educativa abierta se impondrían. Pero al llegar la década a su fin, y al enfrentarse el mundo a crisis económicas, medioambientales, guerras globales eternas… La educación de alto nivel en todo el mundo se enfrentó al incremento de los costes, la disminución de los ingresos públicos, a estudiantes endeudados y alienados y a la percepción pública de que se trataba de una "torre de marfil" que cada vez era menos relevante para las demandas del "mundo real" y por consiguiente un objetivo fácil para proclamar la austeridad que interesa a los políticos. Pero por válidas que sean las afirmaciones de quiebra grave, no cabe duda de que la verdadera bancarrota está llamando a la puerta.

«...DESPUÉS DE TODO LO DICHO SOBRE UNA ESFERA SIN TRABAS, SOBRE UN ALMA PLANETARIA UNIFICADA, LA COLONIZACIÓN Y EXPLOTACIÓN DE LA RED ERA DE PREVER. LA ÚNICA PREGUNTA ES QUIÉN LA DOMINARÁ». MICHAEL HIRSCHORN

Dado el rotundo fracaso de las instituciones –el gobierno, las finanzas, la educación, et al– es tentador darlas por perdidas totalmente, conectarse a tiempo completo, quizá lanzarse de cabeza a la agitación intoxicante que generan una u otra de las fuerzas que dirigen Web 2.0. Crear una cuenta de Gmail, editar páginas web con Blogger, gestionar grupos y listas de correos con Google Groups, videoconferencias con Google Talk, escribir en colaboración con Google Docs, rastrear temas con Google Alerts, gestionar feeds con Google Reader, compartir vídeos con YouTube, publicar imágenes con Picassa y hacer cualquier cosa que teóricamente permita Google Wave. Cuando sea conveniente, aprovechar Flickr, Facebook y Twitter. Después de todo, esta funcionalidad increíble se desarrolla en entornos sorprendentemente estables y fáciles de usar, ¡y son gratuitos!

Yo mismo utilizo estas herramientas. Pero inevitablemente me preocupa que, en cierto modo, estos avances apasionantes conlleven un peligro en sí mismos. Por un lado, la verdadera e ineludible realidad de todos los servicios que acabo de mencionar es que su modelo de negocio está basado en la publicidad. Como afirmó Steve Greenberg: "No eres cliente de Facebook. Eres el producto que venden a sus clientes reales –los anunciantes. Si lo olvidas, es tu responsabilidad." Esta sencilla realidad subyace en casi todos los aspectos a tener en cuenta acerca de estas herramientas, ya sea la perseverancia de los recursos *online*, la posesión de información personal o a qué intereses servirán según evolucionan estos entornos *online*. El uso de estas herramientas implica reforzar, aunque sea de manera indirecta, la "vida publicitaria", la incursión de la comercialización más todavía en el pensamiento y la interacción humanos.

Además de la publicidad, empresas como Google y Appel han establecido acuerdos lucrativos con industrias culturales, y como resultado, es de esperar que los valores relacionados con los educadores y el interés público tengan una importancia secundaria en el mejor de los casos. Primarán las necesidades de los propietarios, incluso aunque confiemos en su lema "no hacer el mal". Es el

caso del servicio Content ID de YouTube, descrito como "un conjunto avanzado de políticas de derechos de autor y herramientas de gestión de contenido para que los miembros puedan controlar su contenido". Básicamente, este servicio es un mecanismo de derechos de autor para buscar, identificar y eliminar copias de su propio material de YouTube. Desafortunadamente, este sistema automático tiene dificultades a la hora de discernir entre los casos de piratería y aquellos que ejercitan legítimamente sus derechos. Por ejemplo, una parodia que promovía el uso correcto del servicio de información del proyecto Critical Commons, de la Universidad del Sur de California, fue eliminada de YouTube debido al proceso más amplio de retirada de los vídeos de "La caída de Hitler". Una conferencia del renombrado abogado de la propiedad intelectual y activista Lawrence Lessig, en la que ofreció material registrado (para mostrar ejemplos de uso correcto), también fue silenciada al convertirse en objetivo de Content ID. Si usuarios claramente comprometidos e informados como Critical Commons y Lawrence Lessig ven sus derechos como productores despreciados por la mano invisible de la censura empresarial automatizada, ¿qué tipo de trato podemos esperar los demás?

HABLAR – ACCIÓN = CERO

A los nuevos tipos de medios de comunicación les gusta asegurar que Internet representa una revolución en la comunicación humana, con profundas implicaciones en nuestra manera de producir, consumir, compartir y evaluar conocimiento. Si ese es el caso, quizá el dominio, control y estructura de estos entornos no debería establecerse sin más sobre la marcha.

Las instituciones de enseñanza superior desempeñan un papel tradicional en la sociedad cómo dirigentes y guardianas del conocimiento. Sin embargo, si el nuevo entorno mediático se demuestra tan revolucionario como parece, la respuesta de la academia ha sido significativamente pasiva y limitada. Es cierto que muchos elementos de la sociedad consideran que las universidades son elitistas y no tienen los pies en la tierra, que son como una "torre de marfil" que está más interesada en perpetuar sus propios privilegios que en centrarse en las grandes preocupaciones de la humanidad. Desde luego, ¿es justo que los educadores de la comunidad y activistas se pregunten qué les ofrece la educación superior, especialmente si no están involucrados en un programa académico o no disponen de una financiación llamativa para la investigación?

Esta percepción desafortunada se puede reforzar con mucha de la retórica asociada a los "recursos educativos abiertos", un intento bienintencionado de la enseñanza superior para compartir su trabajo con el resto del mundo. Para empezar, los partidarios de los OER presumen demasiado a menudo de que sólo lo comparten con otros educadores formales, lo que tiende a fortalecer una noción de "educación" que limita su utilidad fuera de la clase y de las estructuras del curso. Esto genera la impresión de que se trata de un ámbito separado de la actividad, como si aprender no formase parte de la vida cotidiana. También sugiere que es un producto destinado al consumo en oposición a un proceso iterativo multidireccional de comunicación y acción.

Por ese motivo, espero que el trabajo relacionado con el movimiento de "educación expandida", similar pero diferente, se vaya afianzando, tanto entre los profesionales de la enseñanza formal como en el resto del mundo. Mi participación en el Festival ZEMOS98 en 2009 fue uno de esos acontecimientos que cuestionaron y definitivamente remodelaron mis percepciones en el ámbito. Obviamente, me inspiró la serie de atractivos trabajos "para-educacionales" de toda España expuestos diariamente en el evento. Quedé convencido de que no solo mi profesión se está transformando por el profundo impacto que generan las nuevas tecnologías de comunicación, sino también de la necesidad de prestar atención a los valores sociales plasmados en la educación expandida.

Que escriba esto no implica que tenga intención de abandonar la enseñanza superior –aunque teniendo en cuenta los cambios catastróficos en los servicios públicos en el mundo occidental, tengo que admitir que la decisión no siempre depende de mí. Dicho esto, el trabajo y tiempo invertidos con los partidarios de la educación expandida me ha introducido en una nueva senda, dedicada a saber qué influencia podría tener en promover objetivos diferentes. Por ejemplo, la enseñanza superior formal necesita comprometerse mucho más profundamente con educadores de la comunidad no institucionales, no solo compartiendo los resultados de sus trabajos actuales, sino abriendo el proceso para que el resto del mundo pueda entender y aportar cosas a lo que se está produciendo.

La enseñanza superior también debe servirse de la credibilidad e influencia que todavía posee para salvaguardar el entorno de intelectualidad colectivo. En cuanto a las condiciones de uso, significa que abogará mucho más por una reforma significativa de los derechos de autor que respete la propiedad

intelectual de los consumidores y remixers como lo hace con los productores "originales" y los grandes de la industria cultural. Implica centrarse más ampliamente en los asuntos sociales para favorecer un acceso equitativo a los recursos presentes en Internet, protegiendo la neutralidad de la red o llegando a comunidades para ayudar a aquellos que carecen de los medios para acceder a la red. Y esto implica un esfuerzo conjunto para forjar "espacios verdes" de sociabilidad en la web, mediante el suministro de entornos que no se rijan por fines lucrativos y el desarrollo sostenido de herramientas de código abierto accesibles para todo el mundo. Para alguien que trabaja en la enseñanza superior, la educación expandida no significa tanto acceder a nuestros cursos como generar un intercambio multidireccional acerca de lo social, la enseñanza y las infraestructuras de investigación, una integración más profunda de la educación en la sociedad que la sostiene.

BIBLIOGRAFÍA

<http://www.adlnet.gov/Technologies/scorm/default.aspx>

<http://www.imsglobal.org/metadata/>

MARTIN WELLER, “The Cost of Sharing” *The Ed Techie*, November 20, 2008, <http://nogoodreason.typepad.co.uk/no_good_reason/2008/11/the-cost-of-sharing.html>. See also SCOTT LESLIE, “Planning to Share versus Just Sharing,” *EdTechPost,* November 8, 2008, <http://www.edtechpost.ca/wordpress/2008/11/08/just-share-already/>, y JOSS WINN, “Towards a Manifesto for Sharing,” *Expedient Means*, March 5, 2010, <http://joss.blogs.lincoln.ac.uk/2010/03/05/towards-a-manifesto-for-sharing/>

JONATHAN L. ZITTRAIN, *The Future of the Internet and How to Stop It* (New Haven, Conn.: Yale University Press, 2008), p. 7 <http://yupnet.org/zittrain/archives/8>.
Citado en <http://blog.brian-fitzgerald.net/?p=830>

DAVID WILEY, “Openness, Localization, and the Future of Learning Objects,” presentación en la conferencia BCNET 2007, Vancouver, British Columbia, Canada, April 18, 2007, <http://opencontent.org/presentations/bcnet07/> (video)

Dos ejemplos del mundo anglo-sajón, “University of California Campuses erupt into Protest” <http://www.guardian.co.uk/world/2009/sep/24/california-university-berkeley-budget-protest>, “Universities Face Going to the Wall” <http://www.guardian.co.uk/education/2010/mar/16/universities-allowed-to-fail>

“Closing the Digital Frontier”, <http://www.theatlantic.com/magazine/print/2010/07/closing-the-digital-frontier/8131/>

GREENBES [STEVE GREENBERG], Twitter update, April 30, 2010, <http://twitter.com/greenbes/statuses/13136044037>

“Content Management” YouTube website, <http://www.youtube.com/t/contentid>

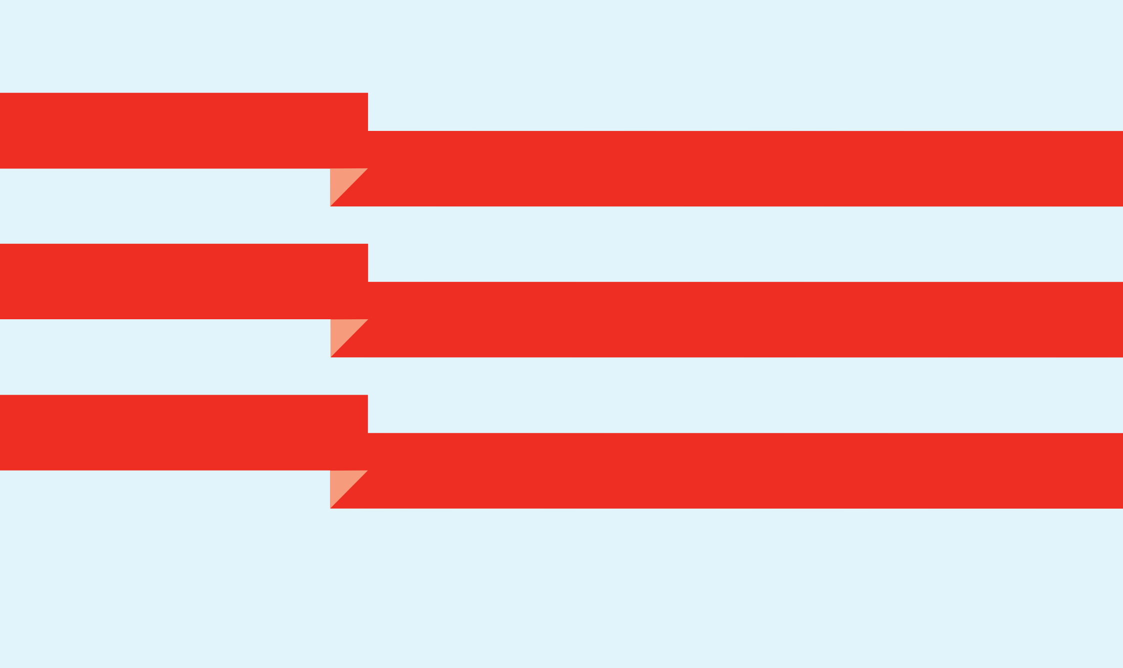
“Of Memes and Media Takedowns” *Critical Commons,* May 02, 2010, <http://criticalcommons.org/blog/content/of-memes-and-media-takedowns>

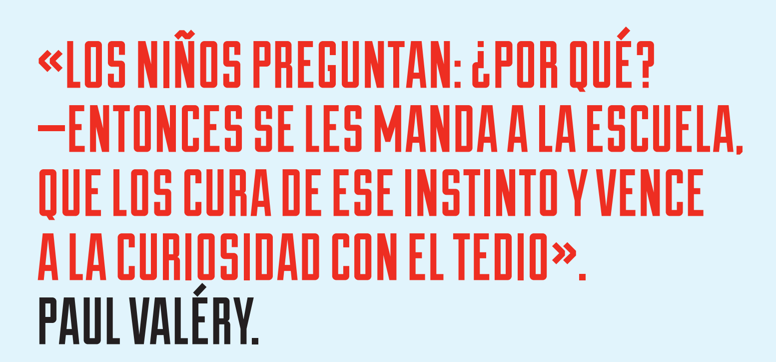
FRED VON LOHMANN, “YouTube’s Content ID (C)ensorship Problem Illustrated,” Electronic Frontier Foundation, March 2, 2010, <http://www.eff.org/deeplinks/2010/03/youtubes-content-id-c-ensorship-problem>

Algunos ejemplos que han aparecido en una influyente publicación educativa, see JOHN SEELY BROWN and RICHARD P. ADLER, “Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0,” *EDUCAUSE Review*, vol. 43, no. 1 (January/February 2008), pp. 16–32, <http://www.educause.edu/library/erm0811>; DIANA G. OBLINGER, “A Change in Perspective,” *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2 (March/April 2006), p. 80, <http://www.educause.edu/library/erm06211>; y LARRY JOHNSON, “The Sea Change Before Us,” *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2 (March/April 2006), pp. 72–73, <http://www.educause.edu/library/erm0628>

- -

MIKE NERY y JOSS WYNN, “The Student as Producer: Reinventing the Student Experience in Higher Education”, en: *The Future of Higher Education: Policy, Pedagogy and the Student Experience*, Continuum, London, pp. 192-210. <http://eprints.lincoln.ac.uk/1675/>




«LOS NIÑOS PREGUNTAN: ¿POR QUÉ?
—ENTONCES SE LES MANDA A LA ESCUELA,
QUE LOS CURA DE ESE INSTINTO Y VENCE
A LA CURIOSIDAD CON EL TEDIO».
PAUL VALÉRY.



JESÚS MARTÍN BARBERO

Jesús Martín Barbero ha sido sido fundador y presidente de ALAIC (Asoc. Latinoam. de Investig. de Comunic.), iniciador del Departamento de Comunicación en la Universidad del Valle. Autor de *Comunicación masiva: discurso y poder* (Ciespal, Quito,1878), *De los medios a las mediaciones* (G. Gili, Barcelona, 1987, traduc. al inglés, al portugués y al francés), *Televisión y melodrama* (Tercer Mundo, Bogotá 1992); con German Rey de *Los ejercicios del ver* (Gedisa, Barcelona, 1999) y *Oficio de cartógrafo* (F.C.E., Santiago de Chile, 2002). Actualmente es profesor/investigador en diversas universidades de Colombia y otros países; y es asesor en cuestiones de Política Cultural y de Comunicación en la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), la Agencia Española de Cooperación y Desarrollo (AECID) y la UNESCO.

www.mediaciones.net

CIUDAD EDUCATIVA:

DE UNA SOCIEDAD CON SISTEMA EDUCATIVO A UNA SOCIEDAD DE SABERES COMPARTIDOS

Mirar la actual situación de *la escuela* –del modelo escolar de educación– desde dentro y hablar sin ira de todo lo que en la sociedad del conocimiento cuestiona y replantea su desencantado atascamiento es algo muy difícil de encontrar hoy en la apocalíptica irritación con la que funcionarios y expertos nos aturden. Pero la paradoja es que lo que más cunde es una tramposa instrumentalización de las "nuevas tecnologías" para tapar con ruido y brillo digital la hondura de la crisis que atraviesan las relaciones de la escuela con su sociedad, o el altivo desprecio con que se identifica la mutación tecnocultural del mundo que habitamos con la más fatal de las decadencias de Occidente. Lo que no puede comprenderse desde ahí es la *inscripción* en las vidas adolescentes de los cambios que hoy viven los lenguajes, las escrituras y las narrativas en que se dicen y cuentan, se cantan y escriben los miedos y desazones, las incertidumbres y búsquedas, las hondas transformaciones que el propio tejido de nuestras sociedades atraviesa hoy. Pues medios y tecnologías son para los más jóvenes *lugares* de un desarrollo personal que, por ambiguo y hasta contradictorio que sea, lo han convertido en su modo de estar juntos y de expresarse. Entonces, devolver a la gente joven espacios en los cuales puedan manifestarse estimulando prácticas de ciudadanía es el único modo en que una institución educativa, cada vez más pobre en recursos simbólicos y económicos, pueda reconstruir su capacidad de socialización. Y desalambrar los territorios y las disciplinas, los tiempos y los discursos, es la condición para poner a compartir, y fecundarse mutuamente, todos los saberes, los de la información, el conocimiento y la experiencia de la gente; y también las culturas con todos sus lenguajes, orales y visuales, sonoros y escriturales, analógicos y digitales.

CAMBIOS QUE DES-UBICAN A LA ESCUELA

El fondo de la crisis que padece el sistema escolar en Latinoamérica se halla en un cambio que ni nuestros gobiernos ni nuestros expertos pedagogos parecieran percibir: que la educación ya no es pensable desde un *modelo de comunicación escolar* que se halla rebasado tanto espacial como temporalmente por procesos de *formación* correspondientes a una *era informacional* en la que "*la edad* para aprender es todas", y *el lugar* donde estudiar puede ser cualquiera: una fábrica, un ancianato, una empresa, un hospital, los grandes y los pequeños medios y especialmente Internet. Estamos pasando de una *sociedad con* sistema educativo a una *sociedad del conocimiento y aprendizaje continuo*, esto es una sociedad cuya dimensión

educativa lo atraviesa todo: el trabajo y el ocio, la oficina y el hogar, la salud y la vejez. Y si ese cambio de fondo no es percibido ni asumido por nuestras enésimas e inerciales reformas educativas ello condena nuestro sistema escolar a una creciente esquizofrenia con su propia sociedad. Y así lo que antaño fue un ámbito de socialización densa se ha ido convirtiendo en un espacio cada vez más dedicado a la administración de saberes, esos que ahora los expertos de los ministerios pretenden "modernizar" llamándolos *competencias*, como si con esa palabra mágica se pudieran conjurar los complejos males que aquejan a la educación, y cuando lo que en verdad están logrando es *de-socializarla* aún más al tratar a toda costa (y costo) de estandarizar su calidad, *abaratándola* al someterla sofisticada pero torpemente a los parámetros provenientes de la reingeniería de la administración y la competitividad entre las empresas. Con lo que la hegemonía que la escuela compartía sólo con la familia en la socialización y la transmisión de saberes se está viendo aceleradamente devaluada y pervertida.

Pero si la escuela y la familia ven erosionada su capacidad educadora y su autoridad no es sólo por su incapacidad de hacerse cargo de las nuevas tareas que la sociedad les está reclamando sino también por la des-ubicación en que les coloca la crisis que atraviesan todas las grandes instituciones de la modernidad: desde el trabajo a la política pasando por la ciudad. Y que tienen una de sus más complejas y paradójicas visibilidades en la *experiencia cultural* de los más jóvenes, esa que como señalara M. Mead, *no cabe en la secuencia lineal de la palabra impresa* *(1)*, mientras encuentra cabida en las nuevas imágenes y rituales tecnocomunicativos a los que se conecta su sensibilidad, esa que ni la familia ni la escuela son capaces de descifrar para hacerse cargo de ella. Y es por eso que el simulacro –sobre el que, con tanta lucidez como ironía, escribiera P. Bourdieu *(2)*– ya no le sirve a la escuela para hacer que los maestros hagan como que enseñan a unos alumnos que hacen como que aprenden, pues eso ya no funciona sino que por el contrario ha comenzado a estallar estruendosa y violentamente. Y no por causa de los maestros o de los alumnos sino por la existencia de un *ecosistema comunicativo* que, al catalizar a las sinergias entre la pérdida de vitalidad de las grandes instituciones modernas y el surgimiento de otras formas de pertenencia y sociabilidad, es el sistema educativo el que resulta incapaz de conectarse a todo lo que los alumnos deben dejar fuera para *estar-en-la-escuela*: su cuerpo y su alma, sus sensibilidades y gustos, sus incertidumbres y rabias.

Un segundo cambio está afectando tambien al *desfondamiento* del sistema escolar: sus cada vez mayores dificultades para articular las tres dimensiones

que tensionan más fuertemente la educación. Primera, aquella que vincula a la educación con la cultura, que es la que ya H. Arendt *(3)* colocó en el centro de la renovación educativo/cultural de la posguerra: la *transmisión de la herencia cultural* entre generaciones, la conversación de los jóvenes con la herencia cultural acumulada a lo largo, al menos, de veinticinco siglos. Segunda, la definida como *capacitación*, esto es la formación en capacidades, destrezas y que posibiliten a los alumnos su inserción activa en el campo laboral y profesional, dimensión que, aunque es la única reclamada como central por las agencias del mercado, no por eso deja de ser la otra clave de la educación, aunque ésta deba ser radicalmente reorientada en su sentido y sus alcances para que esa capacitación sea compatible con la anterior y con la tercera: que es la dimensión más delicada y necesaria hoy, la *formación de ciudadanos*, esto es de personas capaces de pensar con su cabeza y participar activamente en la construcción de una sociedad justa y democrática.

El tercer cambio, que profundiza la crisis del sistema educativo, es la devaluación creciente de la *escuela pública* *(4)*. Ella se ha convertido en el barómetro más fiel del modelo de Estado que se están dado nuestros países. Pues apremiado por las directrices neoliberales el Estado se halla dedicado a la gestión de los conflictos sociales controlando los riesgos de la explosividad social que produce la propia globalización neoliberal, no pudiendo entonces proyectar mínimamente la educación desde una política estratégica, esto es, de largo plazo. Lo que está convirtiendo a la educación en algo que ha pasado a pertenecer al rango de las "cargas" que debe sobrellevar el Estado y no al de su inversión social. La contradicción entre el papel estratégico de la educación en la sociedad infomacional y el tratamiento que la escuela pública –de la primaria a la universidad– recibe actualmente en América Latina no hace sino agravar la desestabilización de las instituciones democráticas, amenazando la viabilidad misma de nuestros países como naciones. Pues la escuela pública es en nuestros países el espacio de encuentro de las trayectorias socioculturales de las mayorías, y por lo tanto es en ella donde se produce la más ancha y permanente transformación de la cotidianidad social y cultural cuyos protagonistas son los mayoritariamente excluidos. Y de ahí también que esa escuela pueda y deba ser el lugar más abierto del desarrollo de la inteligencia colectiva y las biografías educativas.

F. Savater ha escandalizado fuertemente al mundillo académico de la pedagogía con su libertario modo de *cuestionar* la educación, esto es, de interrogarla y ponerla en cuestión, preguntándose: "¿Qué es lo que en

últimas pone la educación en juego hoy: la defensa del modelo humanista que se conserva en el gabinete del bibliófilo contra el estruendo y la furia del espectáculo audiovisual, o *la reinvención de lo humano, de su socialidad*?" Y ante la constatación de que el modelo humanista de educación basado en la lectura de libros se ha desfasado gravemente de los miedos, las angustias y los sueños que hoy tenemos –a pesar de la cantidad y variedad de reformas curriculares–, y de que de ese desfase no lo saca tampoco la multiplicación de las ayudas audiovisuales y las conexiones a Internet, Savater plantea esta tajante propuesta: "Ni los libros, por buenos que sean, ni las películas ni la telepatía mecánica, sino el semejante que se ofrece cuerpo a cuerpo a la devoradora curiosidad juvenil: ésa es la educación humanista, la que desentraña críticamente en cada mediación escolar (libro, filmación, herramienta comunicativa) lo bueno que hay en lo malo y lo malo que se oculta en lo más excelso. Porque el humanismo no se lee ni se aprende de memoria, sino que se *contagia*. Y sea como fuere, los libros ni tienen la culpa ni son la solución" *(5)*.

NUEVO SENTIDO DEL CONOCIMIENTO Y LOS SUJETOS DE LA EDUCACIÓN

Desde una perspectiva histórica nos hallamos ante en proceso de producción en el que el conocimiento está pasando a ocupar el lugar que ocuparon, primero la fuerza muscular humana, y después las máquinas. Ello implica que en el estrato más profundo de la actual revolución tecnológica lo que encontramos es *una mutación en los modos de circulación del saber*, que fue siempre una fuente clave de poder, y hasta hace poco había conservado el doble carácter de ser a la vez centralizado territorialmente, controlado a través de determinados dispositivos técnicos y asociado a muy especiales figuras sociales. De ahí *que las transformaciones en los modos como circula el saber constituya una de las más profundas mutaciones que una sociedad puede sufrir*. Porque lo que es disperso y fragmentado como el saber escapa de los lugares sagrados que antes lo contenían y legitimaban, y de las figuras sociales que lo detentaban y administraban. Cada día más estudiantes testimonian una simultánea y desconcertante experiencia: la de reconocer lo bien que el maestro se sabe su lección, y al mismo tiempo el desfase de esos *saberes-lectivos* por relación a los *saberes-mosaico* que –sobre biología o física, filosofía o geografía– circulan por *fuera* de la escuela. Y frente a un alumnado cuyo medio-ambiente comunicativo lo "empapa" cotidianamente de esos saberes-

mosaico que, en forma de *información*, circulan por la sociedad, la escuela como institución tiende mayoritariamente al atrincheramiento en su propio discurso, puesto que *cualquier otro tipo de discurso* es resentido como un atentado a su autoridad.

Estamos ante un movimiento de *descentramiento* que saca el saber de sus dos ámbitos sagrados, los libros y de la escuela, entendiendo por escuela, y ello a través de un proceso que *no viene a reemplazar al libro sino a des-centrar la cultura occidental de su eje letrado*, a relevar al libro de su centralidad ordenadora de los saberes, centralidad impuesta no sólo a la escritura y la lectura sino al modelo entero del aprendizaje por neariedad y secuencialidad implicadas en el movimiento de izquierda a derecha y de arriba hacia abajo que aquellas estatuyen. Es sólo puesto en perspectiva histórica que ese cambio puede dejar de alimentar el sesgo apocalíptico con que la escuela, los maestros, y muchos adultos, miran la empatía de los adolescentes con los medios audiovisuales, los videojuegos y el computador. Y nos vemos enfrentados también a un movimiento de *des-localización/des-temporalización* de los saberes mediante el cual queda abolida la "cercanía" que, desde los faraones a los señores feudales y a los monarcas modernos, construyó "la morada de los sabios" siempre muy cerca del castillo/palacio en que moraba el poder. Y también *el tiempo de aprender* se hallaba acotado a una edad, lo que facilitaba su inscripción en un lugar y su control vital. No es que el lugar escolar vaya a desaparecer, pero las condiciones de existencia de ese lugar están siendo transformadas radicalmente por un montón de *saberes-sin-lugar-propio*, y por un tipo de *aprendizaje* que se torna *continuo*, esto es a lo largo de toda la vida. Los miles de ancianos que estudian en la universidad a distancia hoy en Europa son la prueba más clara del desanclaje que viven los saberes tanto en su contenido como en sus formas.

La des-localización implica la *diseminación* del conocimiento, esto es el emborronamiento de las fronteras que lo separaban, por un lado, del saber común, esto es del saber que anida en la experiencia social devaluando la barrera que alzó el positivismo entre la universalidad de la ciencia y la particularidad del saber de experiencia. Y, de otro lado, está el cambio en la idea de *información* que, de asociada al mundo de la noticia ha pasado a insertarse en el mundo de la experimentación y el flujo digital. Pues *la información* se ha convertido en un nuevo *paradigma de organización de la sociedad* a partir de sus tres nuevos modos de existencia: *incorporada a los productos* en su composición material, o de su "forma", en su transformación

genética; incorporada a los procesos de producción que organizan los flujos informacionales de invención, programación y evaluación, en la circulación de las mercancías y la función del marketing; *convertida ella misma en producto* que se halla en la base de la llamada "economía informacional": el mercado de bienes digitales que enlaza cada día más velozmente la producción con la circulación de conocimiento y de cultura.

Es ese mundo virtual de Internet el que replantea más fuertemente las separaciones radicales de la escuela entre lo que es ciencia, lo que es arte y lo que es técnica. Pues hoy *la técnica es el interfaz entre la ciencia y el arte*. Nunca la experimentación científica estuvo más cerca de la artística y nunca el arte estuvo más cerca de la ciencia. Hace muchos años que Bachelard ya planteó que la imaginación humana era sólo una que comparten el poeta y el científico, el físico y el músico, el bailarín y el ingeniero, pues se necesita tanta imaginación para formular la hipótesis de la Relatividad como para componer la Novena Sinfonía.

No podemos seguir entonces educando a partir del prejuicio que hace aún que ni la ciencia ni la técnica hagan parte de lo que la escuela entiende por cultura, reducida a las bellas letras y las bellas artes. Y así nos va en Latinoamérica: tenemos bastantes premios nóbeles de literatura, pero ¿cuántos nóbeles tenemos de Física, de Química, o al menos de Economía? Y ello se debe en gran parte a que desde la escuela se nos ha enseñado que los creativos son los poetas, y los científicos son otra cosa: disciplinados, rigurosos. Y así se forma el círculo de que sólo los científicos tienen que ver con la técnica, que tiene que ver con el mercado y el mercado con la competitividad. Y entonces los humanistas viven dedicados a críticar el mercado como los tecnócratas a vivir de él. Y así no funciona hoy ni la cabeza de nuestros sujetos aprendices ni la sociedad real. Pero así sigue funcionando la escuela.

Y ello cuando lo propio de la sociedad en que nos encontramos son unas tecnologías que hacen de mediador, de *interfaz* entre trabajo y juego replanteando la frontera entre consumo y trabajo. Hoy día la tecnología ya no es puntual, la tecnología nos atraviesa de punta a punta tanto espacial como temporalmente. Desde que para poner a un niño en el kínder debemos dar un montón de información que se asentará en el computador pues la institución necesita saber de qué está enfermo, qué problemas ha tenido, cuales son sus destrezas, etc. Pero en ese acto estamos poniendo una preciosa información familiar en una tecnología institucional que, desde ahí, podrá pasar a los

comerciantes y los banqueros o a la policía. La capacidad transformadora de la tecnología va en muchos sentidos tanto creativos como destructivos, emancipadores como esclavizantes, pero lo único cierto es que hoy esa mutación en la circulación del conocimiento y la información *no sabemos a dónde va a parar*. O algo sabemos, y es que no podemos dejársela a esos pocos que se creen los dueños del mundo precisamente porque al dominar la tecnología están secuestrando sus diversas posibilidades y usos en su propio beneficio y en función de la dominación de las mayorías.

La otra fuente de desubicaciones de la escuela en la sociedad proviene del racionalismo que identificó al sujeto humano con el *sujeto del conocimiento* siguiendo la fórmula de Descartes al identificar el conocimiento con aquello que da "realidad y sentido" a toda la existencia humana. En tal sujeto la capacidad de reflexionar sobre su propio saber proviene de un gesto de separación radical entre mente y cuerpo: el axioma "pienso, luego existo" es la postulación de un yo autónomo por relación a todas las demás dimensiones de la vida y en especial de las corporales, sean pasiones o sentimientos, fobias o afectos. El sujeto moderno del conocimiento es así definido en un espacio de relaciones geométricas pero sin *profundidad de campo*: similar al "efecto de realidad" que produjo la pintura de la *perspectiva* renacentista, así la *racionalidad del conocimiento* propicia una *sensación de realidad* más fuerte que la realidad misma: ¿no identificó Hegel lo real con lo racional y viceversa? En la medida en que lo que se ve es lo real, el ojo del observador desaparece y pareciera que no hubo un punto de vista ni un sujeto que mira. Y el mundo del sujeto resulta entonces autoconstituido por su propia capacidad de pensar, de razonar. Se halla ahí la soterrada base sobre la que la inmensa mayoría de nuestros maestros, desde primaria hasta universidad, construyen la visión que tiene de sus alumnos en cuanto *sujetos del aprender*. Y ello hoy, cuando el *sujeto real* que habita nuestras escuelas primarias, secundarias y universitarias no tiene nada que se asemeje a la pretendida estabilidad del sujeto cartesiano. La identidad del sujeto que habita nuestro mundo occidental –ya sea en Occidente o en los países a los que Occidente ha ido imponiendo su visión del mundo– es la de un individuo que sufre de una constante inestabilidad identitaria y una fragmentación de la subjetividad cada día mayor. Hasta gente tan poco posmoderna como Habermas acepta que en nuestras sociedades, donde ya no hay una instancia central de regulación y autoexpresión –como lo fueron la Iglesia y el Estado– tanto las identidades individuales como colectivas se hallan sometidas a la oscilación del flujo de los referentes y las interpretaciones ajustándose a la imagen de una red frágil, casi sin centro

ni estabilidad. Stuart Hall, el gran heredero de la investigación cultural en Inglaterra, plantea la necesidad de asumir este cambio estructural que está fragmentando los paisajes culturales de clase, pues "¿qué es la identidad de clase cuando la identidad de género, de etnia, de nación y región, que en el pasado nos habían proporcionado sólidas localizaciones como individuos sociales, hoy día se ven transformadas en la experiencia que de ella tienen los individuos"? *(6)*. Es decir, estamos ante un sujeto cuya auto-conciencia es enormemente problemática porque el mapa de referencias de su identidad ya no es uno solo, pues los referentes de sus modos de pertenencia son múltiples, y por tanto es un sujeto que se identifica desde diferentes ámbitos, con diferentes espacios, oficios, gustos, estilos de vida. Hoy nos encontramos con un sujeto mucho más frágil, más roto, y sin embargo paradójicamente mucho más obligado a asumirse, a hacerse responsable de sí mismo, en un mundo donde las certezas tanto en el plano del saber como en el plano ético o político son cada vez menos.

Es con este sujeto que tiene que lidiar la educación hoy: el de un adolescente cuya experiencia de la relación social pasa cada día más por su *sensibilidad*, su cuerpo, ya que es a través de ellos que los jóvenes –que en su mayoría hablan muy poco con sus padres– les están diciendo muchas cosas a los adultos a través de *otros idiomas*: los de los rituales del vestirse, del tatuarse y adornarse, o del enflaquecerse conforme a los modelos de cuerpo que les propone la sociedad a través de la moda y la publicidad. No son sólo las mujeres los millones de adolescentes en el mundo que sufren gravísimos trastornos orgánicos y psíquicos de anorexia y bulimia, atrapados en la paradoja señalada de que mientras la sociedad más les exige que se hagan cargo de sí mismos esa misma sociedad no les ofrezca la mínima claridad sobre su futuro laboral o profesional ni moral.

Mientras el sujeto del aprendizaje emerge de ese entorno fuertemente corporal y emocional, la escuela le exige dejar fuera el *cuerpo de su sensibilidad*, porque él y sus emociones desestabilizan la autoridad de los profesores. De ahí que el mundo donde el sujeto joven habita sea menos el de la escuela que el de la pandilla, o el gueto, o la secta y los mundos de la droga. Desde ahí nos miran y oyen, nos quieren y odian, nos desconciertan y asustan, los *sujetos de educación*.

LA ESCUELA INTERPELADA POR LA CIUDAD O LOS NUEVOS MODOS DE ESTAR JUNTOS

Partamos de una constatación decisiva: como afirma Furio Colombo: "hay un evidente desnivel de vitalidad entre el territorio real y el propuesto por los massmedia. La posibilidad de desequilibrios no deriva sin embargo del exceso de vitalidad de los medios, antes bien proviene de la débil, confusa y estancada relación entre los ciudadanos con el territorio real" *(7)*. Es el desequilibrio generado por un tipo de ciudad cada día más extensa y descentrada, en la que el desarraigo y el crecimiento de la marginación se acompaña de una acelerada pérdida de la memoria urbana, la radio, la televisión y la red informática, que acaba convirtiéndose en un dispositivo de comunicación capaz de ofrecer formas con las que contrarrestar el aislamiento y la incertidumbre de los individuos, posibilitando vínculos culturales a las diversas agrupaciones en que se fragmenta la sociedad. Pero de esa compensación al disfrazamiento culturalista de los problemas sociales tras las tensiones y virtualidades generadas en el ámbito comunicacional hay mucho trecho. Cualquier sustitución de las condiciones sociopolíticas por el cambio tecnológico encuentra su desmentido más tajante en la insaltable zanja que separa la *levedad del mundo de la información* –la virtualidad de sus circuitos y redes, de sus dispositivos de procesamiento y almacenamiento, de su interactividad y velocidades– del *espesor y la gravedad del mundo de la incomunicación* que representan/producen las implacables y abigarradas violencias mediante las cuales unos actores –lumpen, delincuentes, narcotraficantes– desbordan y desbaratan con sus guerras las barreras alzadas por otros actores que, en su renovado esfuerzo por seguir demarcando la ciudad y marcando la exclusión, se aíslan para protegerse mediante conjuntos habitacionales o financieros cerrados y armados con policías, perros y circuitos electrónicos de vigilancia.

La diseminación/fragmentación de la ciudad contemporánea espesa, densifica la mediación de la experiencia tecnológica hasta volver vicaria la experiencia del lazo social *(8)*. Y es en ese nuevo *espacio comunicacional*, tejido ya no de encuentros y muchedumbres sino de *conexiones, flujos y redes*, en el que emergen nuevos "modos de estar juntos" y otros dispositivos de percepción mediados, en un primer momento por la televisión, después por el computador y después por la imbricación entre televisión e Internet en una acelerada alianza entre velocidades audiovisuales e informacionales: "Un aire de familia vincula la variedad de las pantallas que reúnen nuestras

experiencias laborales, hogareñas y lúdicas" (9). Atravesando y reconfigurando hasta las relaciones con nuestro cuerpo, la *ciudad virtual* ya no requiere cuerpos reunidos sino interconectados. Mientras el cine catalizaba la "experiencia de la multitud" en la calle, pues era en multitud que los ciudadanos ejercían su derecho a la ciudad, lo que ahora cataliza la televisión es por el contrario la "experiencia doméstica" y domesticada: es "desde la casa" que la gente ejerce ahora cotidianamente su conexión con la ciudad. Entre el *pueblo* que tomaba la calle y el *público* que llenaba las salas de cine la relación conservaba el carácter colectivo de la experiencia, de los públicos de cine a las *audiencias* de televisión el desplazamiento señala una profunda transformación: la pluralidad social sometida a la lógica de la desagregación hace de la diferencia una mera estrategia del rating, e imposible de ser representada en la política la fragmentación de la ciudadanía es tomada a cargo por el mercado.

Lo que pone en evidencia la densa relación de los flujos que establece el régimen económico de la temporalidad –al tornar aceleradamente obsoletos los productos, las mercancías– con el régimen estructural de la televisión tornando indiferenciables, equivalentes y desechables, todos sus relatos y discursos. Tiene toda la razón Beatriz Sarlo cuando afirma que sin el *zapping* la televisión estaba incompleta (10). Pues la metáfora del *zappar* ilumina doblemente la escena social. Es con pedazos, restos y desechos que buena parte de la población arma los cambuches en que habita, teje el rebusque con que sobrevive y mezcla los saberes con que enfrenta la opacidad urbana. Y hay también una cierta y eficaz travesía que liga los modos de ver desde los que el televidente explora y atraviesa el palimpsesto de los géneros y los discursos, con los modos nómadas de habitar la ciudad –tanto los del emigrante al que toca seguir indefinidamente emigrando dentro de la ciudad a medida que se van urbanizando las invasiones y valorizándose los terrenos, y también los desplazamientos de la banda juvenil que cambia sus lugares de encuentro constantemente.

Donde estos cambios se hacen ostensiblemente visibles, y radicalmente desconcertantes para el mundo escolar, es en el mundo de los más jóvenes cuya empatía con los lenguajes audiovisuales y digitales está hecha de una fuerte complicidad expresiva ya que es en sus sonoridades, fragmentaciones y velocidades donde ellos encuentran su ritmo y su idioma. Idioma en el que la oralidad que perdura en los países latinoamericanos como experiencia cultural primaria de las mayorías entra en complicidad con la *oralidad*

secundaria que tejen y organizan las gramáticas tecnoperceptivas de la visualidad electrónica. Una visualidad "capaz de hablar culturalmente –y no sólo de manipular técnicamente– de abrir nuevos espacios y tiempos a una nueva era de lo sensible" *(11)*. La densa significación social que ello tiene en la vida de los jóvenes ha sido pioneramente analizada por E. Gil Calvo sirviéndose de los tres "modos de regulación de la conducta" propuestos por W. Ashby: los *primarios* que son los morales y rituales (mitologías, religiones, nacionalismos), los *secundarios*, que son modales y mimético-ejemplares (moda, opinión pública, comunicación masiva), y los *terciarios* que son numéricos y experimentales (ciencia, técnica y dinero). Gil Calvo plantea que entre los jóvenes son los reguladores secundarios los que mejor suministran la información necesaria para articular los cambiantes intereses del día a día. Lo que significa que son la televisión, la publicidad, la moda, la música y los espectáculos –y no la moral tradicional que es más bien un obstáculo para el cambio, ni la razón científico/técnica pues por su elevado costo sólo está al alcance de una pequeña elite– los que resultan siendo para la inmensa mayoría la fuente de información más adecuada para "saber quién es quién" en la sociedad de mercado y en la defensa de intereses, para informarse acerca de los cambios de conducta "que se llevan en esta temporada", para saber cómo varía la conducta de la gente "al compás del cambio social". De manera que la cultura audiovisual se convierte así en la única capaz de instruir a la mayoría "no sobre la naturaleza del cambio social pero sí sobre los efectos que el cambio social genera en las condiciones de vida de las personas" *(12)*.

Lo que Gil Calvo afirma sobre el regulador terciario para el caso de los jóvenes, en su figura de la enseñanza secundaria y universitaria, muestra que, aunque los estudios secundarios y universitarios pueden ser determinantes, resultan sin embargo claramente incapaces de inculcar la mentalidad científica e incluso de suministrar una seria información tecno-científica, y por lo tanto sus diplomas cada día valen menos a la hora de conseguir empleo. Con lo que, si la escuela o la academia no les sirven a los jóvenes para informarse sobre el futuro ocupacional, estos acaban resignificando ese regulador terciario transformándolo en secundario, es decir, les sirve para informarse sobre el repertorio de los grupos de referencia que, por sus logros, son a los que deben imitar. Y el mundo de la enseñanza/aprendizaje se verá así interiormente conectado con el mundo audiovisual y tecnológico en lo que este tiene hoy a la vez de cohesionador juvenil y de divisor social, que no sólo reproduce sino que agrava las diferencias abismales entre los muy diversos modos sociales de relación con la tecnología y con su proclamada interactividad.

Las paradojas de que se carga la "condición joven" en esa situación han sido sintetizadas así por M. Hoppenhain *(13)*: estamos ante una juventud que goza de más acceso a la educación y la información pero de mucho menos acceso al empleo y a poder, dotada de la mayor aptitud para el cambio productivo resulta sin embargo la más excluida de éste, con el mayor acceso al consumo simbólico pero con una fuerte restricción en el consumo material, con un gran sentido de protagonismo y autodeterminación mientras la vida de la mayoría se desenvuelve en la precariedad y la desmovilización, y en últimas una juventud más objeto de políticas que sujeto-actor de cambios. Ese cúmulo de tensiones, formuladas en modos muy diversos, ha conducido a la investigación a trasladar su centro hacia el fenómeno de *la informalidad* *(14)* –en trance de tornarse estructural por la globalidad de actividades que abarca en la sociedad actual– en unas vidas y unos comportamientos especialmente marcados por esta dualidad: de un lado la más severa inestabilidad laboral, y del otro, un consumo cultural –de música, cine, vestimentas y entretenimiento en general– realizado por vías ilegales, especialmente mediante el uso intensivo de la piratería, una práctica subjetiva y colectivamente legitimada como estrategia de los desposeídos para conectarse y sobrevir como individuos y grupos. Lo que Gil Calvo liga al hecho de que "las marcas y señales audiovisuales, como las marcas y señales académicas que trazan las instituciones de enseñanza, no sólo marcan el puesto que cada joven ocupa en la estructura social sino que contribuyen a perennizar la desigual estructura social" *(15)*. Pero a renglón seguido se señala también la diferencia entre esos dos tipos de reguladores: mientras el campo de la enseñanza no puede seguir el ritmo de los cambios en la estructura productiva y ocupacional y por tanto entraba la movilidad social, las marcas del mundo comunicativo audiovisual –mucho más cercano de la evolución productiva y ocupacional– permite mucha mayor movilidad social.

Especialmente significativo se torna, tanto en la investigación sociológica de Gil Calvo como en la de varios antropólogos, otro rasgo sintomático compartido por los jóvenes: el estratégico lugar que la música ocupa en sus vidas en cuanto organizador social del tiempo y conector generacional o intergeneracional por antonomasia, como lo evidencia su lucha por legitimar el acceso a, y el uso libre de, la música en Internet. Entre los jóvenes lo que está dando forma al amorfo tiempo del ocio/sin trabajo es la música pues "lo despliega rítmicamente (...) permitiendo hacer diseños abstractos de temporalidad experimental" *(16)*. Resulta bien esclaracedor que la antropóloga Amparo Larsen llame *A contratiempo* a un pionero libro que investiga las temporalidades juveniles *(17)*, y cuya primera parte se halla dedicada por

entero a estudiar el alcance y sentidos del ritmo en las modernas sociedades arrítmicas. ¿No será la música el interfaz que les permite a los jóvenes conectarse a, y conectar entre sí, referentes culturales, dominios de prácticas y saberes que para los adultos nos resultan tan heterogéneos e imposibles de juntar?

De ahí que los jóvenes se muevan entre el rechazo a la sociedad y su refugio en la fusión tribal. Millones de jóvenes a lo largo del mundo se juntan sin hablar, sólo para compartir la música, para estar juntos a través de la comunicación corporal que ella genera. Esa palabrita que hoy denomina una droga, el éxtasis, se ha convertido en el símbolo y metáfora de una situación extática, esto es del estar fuera de sí, del estar fuera del yo que le asigna la sociedad, y que los jóvenes se niegan a asumir. No porque sean unos desviados sociales sino porque sienten que la sociedad no tiene derecho a pedirles una estabilidad que hoy no confiere ninguna de las grandes instituciones socializadoras. La política y el trabajo, la escuela y la familia, atraviesan su más honda y larga de las crisis... de identidad. Pero esa trama de interacciones entre sujetos donde las mediaciones tecnológicas potencia entre los adultos y los maestros una apocalíptica visión de los más jóvenes: sus tendencias al ensimismamiento, el computador volviéndolos agorafóbicos, dominándolos como una adicción que los aísla, que los desvincula de la realidad. Y no es que no haya algo de cierto hay en esos temores pero lo que revelan las investigaciones muestran otro panorama. Eso fu lo que nos mostró la investigación que durante un año y medio hicimos en Guadalajara, México, sobre *Los usos jóvenes de Internet* *(18)*, y en la que ni la adicción, ni el aislamiento, ni la pérdida del sentido de la realidad marcaron la tendencia. La gente joven que usa frecuentemente Internet sigue igualmente frecuentando la calle, gozando la fiesta de fin de semana y prefiriendo la compañía al aislamiento, incluso para jugar en Internet o hacer la tareas. Hay una cierta adicción, pero esa ni es la única ni la más fuerte, y desde luego no es esa de la que se muere sino de otras bien distintas. Un ejemplo entre otros de la sociabilidad no perdida: muchachos que tienen computador en casa se van sin embargo al cibercafé a hacer las tareas porque es allí donde pueden compartirlas con amigos, al mismo tiempo que comparten las aventuras del juego.

UN MAPA-PROYECTO

En el origen de toda esta reflexión hay una metáfora: la de un juego que le permita a nuestra des-ubicada y des-concertada *escuela* [léase sistema educativo] comunicar con su ciudad. Se trata de una investigación/acción, *Lotería Urbana: un juego para pensar la ciudad* *(19)*, realizada por un equipo de investigadoras mexicanas en la ciudad de Guadalajara, y a la que acompañé en su último tramo. Se trata de un juego para compartir y disfrutar la ciudad, y también para que la escuela *aprenda a jugar con la ciudad*, esto es a salirse de sus bien demarcados y asegurados predios, y entre a la cancha grande donde juegan los ciudadanos de a pie. Pero ¿cómo poner a jugar a una escuela convertida como está en un institución tan seria y ascéticamente trabajadora?; una escuela cuyas tareas son todas muy disciplinadas y disciplinariamente racionales, y tan cartesianamente nítidas que permiten distinguir con claridad los espacios del que sabe y del que aprende, del que manda y del que obedece, así como quién es el que evalúa al aprendiz y cuándo y cómo. Pues eso es todo lo contrario de lo que ocurre en el juego: si uno juega con alguien –sin trampas, claro– los dos "se la juegan" con las mismas cartas, en el mismo terreno, con unas mismas reglas y condiciones. Lo que implica reciprocidad, esto es cualquiera puede ganar o perder. Y así en el *juego con la ciudad* no es la escuela la que evalúa y juzga "los resultados" pues la verdadera evaluación es la que hace *el público*, el colectivo, o sea *la sociedad*. No sería extraño que esta propuesta desconcierte a las directivas escolares y las autoridades políticas: ¡son demasiados riesgos para quienes están acostumbrados a no hacer nada sin planear/controlar todo y asegurándose de ante mano quién debe ser el ganador final! Y sin embargo: o la escuela se sale de su estrecha cancha, y se arriesga en el laberinto urbano, o le va a quedar imposible *comunicar con su ciudad*.

Se basa también mi reflexión en otra investigación *(20)* llevada a cabo en cuatro países de América Latina, en España y Portugal, instigada por el CERLALC y la AECID, y en la que se trata de apoyar experiencias de lectoescritura que desborden tanto la concepción instrumental que de ellas hace la escuela como de la consumista que promueve el mercado, esto es aquella otra que inserta sus prácticas en procesos de desarrollo social, participación ciudadana e innovación cultural.

Es la comunicación de la educación con *su ciudad-entorno* la que nos está exigiendo pensar a fondo el nuevo estatuto de la mutación sociotécnica que

hoy desafía al sistema educativo al trastornar no pocas jerarquías y fronteras en la sociedad. Y preguntarnos entonces cómo podría la educación asumir los nuevos retos si no es dejándose interpelar, cuestionar y refundar por procesos en los que lo que habla y desafía a la escuela no son los aparatos de la técnica sino las incertidumbres del alumbramiento de otros modos de estar juntos, de otra socialidad y otra sensibilidad. Pues así como los intensos procesos de migración y movilidad poblacional –al volvernos próximo y cotidiano al otro, al extranjero/intruso– desdibujan y trastornan las figuras de la identidad, la ciudadanía, la autenticidad cultural, así también los movimientos que encarnan los flujos virtuales y las redes digitales des-ordenan y replantean las figuras de la educación al imbricar cada día más fuertemente el *palimpsesto* de las memorias ciudadanas en el *hipertexto* de los escrituras urbanas. Pues así como no hay ciudadanía sin alguna forma de ejercicio de la palabra, en la sociedad que vivimos ese ejercicio y esa palabra desbordan hoy por todos lados al libro, proyectándose en oralidades y sonoridades, en literalidades y visualidades, desde las que, no sólo pero especialmente, los más jóvenes escriben y componen sus relatos, es decir, cuentan sus historias.

Hay un mapa-proyecto que subyace a la nueva ciudad educativa, y cuyas claves se hallan en convertir la EDUCACIÓN en e*spacio estratégico del cruce e interacción entre los diversos lenguajes, culturas y escrituras* que pueblan la calle y la casa, el mundo del trabajo y de la política, pues sólo entonces la escuela podrá ser el lugar de la apertura a, y el reconocimiento de, el otro y de los otros.

El sentido de este mapa-proyecto apunta a insertar las políticas y proyectos educativos en un horizonte culturalmente interactivo, esto es intercultural, y políticamente más ancho:

- proporcionar, tanto a los niños y jóvenes como a los adultos, *nuevos espacios de aprendizaje y ejercicio de la interacción social* mediante la potenciación de lo que las muy diversas modalidades de lectura y escritura hoy tienen de expresión creativa de los sujetos y de conversación entre ciudadanos;

- poner a interactuar las culturas diversas que hoy habitamos y que, al haber sido dejadas fuera por la hegemonía letrada, la escuela sigue menospreciándolas y condenándolas: culturas orales y sonoras, musicales, audiovisuales y las ahora digitales; y ello tanto en su proyección escolar como laboral, tanto en su disfrute lúdico como de acción ciudadana y de participación política;

- hacer explícitas las *dimensiones sociales de los procesos culturales en cuanto dinámicas de inclusión y de participación*, de potenciación del capital social de las comunidades y de profundización de las capacidades de intercambio entre ellas.

Todo lo anterior implica:

- La superación de lo que en las *prácticas* que aún propone la escuela queda aún de dispositivos enmascarados de exclusión social. Avizorando hace cincuenta años la esquizofrenia padecida por la educación formal, Paulo Freire insertó su "alfabetización de adultos" en una propuesta radicalmente libertaria e innovadora: aquella en la que se *aprende a leer para escribir/contar la propia historia*, pues sólo entonces la vida de los excluidos entrará a *contar*, es decir, a ser tenida en *cuenta* por los que gobiernan y dominan.

- Que el proceso de aprendizaje escolar no puede desligarse del *ejercicio de ciudadanía* que es todo lo contrario del "ejercicio escolar" pues, en una sociedad cada día más moldeada por la información y sus entornos de redes virtuales con sus nuevas destrezas cognitivas y comunicativas, *el derecho a la palabra y la escucha públicas pasa ineludiblemente hoy por las transformaciones tecnoculturales de la comunicación, que están posibilitando a los individuos y a las colectividades mayoritarias insertar sus cotidianas culturas orales, sonoras y visuales en los nuevos lenguajes y las nuevas escrituras* proporcionando a las mayorías un cambio, lleno de contradicciones, pero no por ello menos configurador de "aquella segunda oportunidad sobre la tierra" que invocara García Márquez como derecho de estos pueblos. Pues al deslocalizar los saberes, y trastornar las viejas, pero aún prepotentes jerarquías, el *palimpsesto* de las múltiples memorias culturales de la gente del común puede libertariamente empoderarse del *hipertexto* en que se entrecruzan e interactúan lectura y escritura, saberes y haceres, artes y ciencias, pasión estética y acción ciudadana.

- Que las sucesivas reformas del sistema educativo dejen paso a su verdadera transformación, la que lo saque de todo lo que en él queda de excluyente social y culturalmente posibilitando tanto a los individuos como a las colectividades apropiarse, desde sus culturas cotidianas, de los nuevos alfabetos y saberes.

Es a eso justamente a lo que apuntan a la vez la vieja sabiduría popular que *Juan de Mairena* pone en boca de un campesino andaluz –"todo lo

que sabemos lo sabemos entre todos”– y la “inteligencia colectiva” *(21)* que emerge de los modos colaborativos de producir conocimiento incentivados por las redes digitales, y cuya clave se halla en el diálogo de saberes hasta ahora férreamente separados, esto es, en los saberes compartidos a pesar de las exclusiones que siguen alimentando tanto el mercado como las jerarquías académicas. La propia UNESCO, normalmente tan poco arriesgada, ha creado el programa *Hacia sociedades del saber* *(22)*, explícitamente dedicado a pensar las nuevas experiencias que, en el campo del trabajo y la educación, posibilita la interactividad digital. Pues compartir saberes desestabiliza el moderno mundo racio-céntrico abriendo la vida social a una diversidad de hibridaciones y mestizajes desbordantes de la hegemónica monopolización de “el saber”. Como afirma Koïchiro Matsuura en el prefacio de ese texto-foro: “las sociedades emergentes (en desarrollo) saben que para ser verdaderamente humanas y viables deben ser *sociedades del saber compartido*, y el plural aquí significa que la diversidad necesita ser asumida desde una ética que se hallará fundada sobre saberes compartidos”. En esta perspectiva las tecnologías digitales nos des-cubren que la verdera brecha no es la técnica sino la “brecha cognitiva”, esa que empieza a verse comprometida por la pluralización de las figuras de razón *(23)* develando la complicidad mantenida desde hace más de un siglo entre el monoteísmo racionalista del cientificismo –su etnocéntrica universalidad– y el mercantilismo que la rentabiliza.

NOTAS

(1) M. MEAD (1971) *Cultura y compromiso*, Granica, Buenos Aires,

- -

(2) P. BOURDIEU/J-C.PASSERON (1970) *La reproduction. Elements pour une theorie du systeme d'enseignement,* Minuit, París

- -

(3) H. ARENDT (1968) *La crise de la cultura*, Gallimard, París

- -

(4) J. C. TEDESCO (2000) *Educar en la sociedad del conocimiento* F.C.E, Buenos Aires

- -

(5) F. SAVATER (2001) *El país*, Opinión 5 de abril Madrid,

- -

(6) STUART HALL (2003) *Da diáspora. Identidades e Mediacoes culturais* p.67, UFMG, Belo Horizonte

- -

(7) F. COLOMBO (1983) *Rabia y televisión*, p.47, Gustavo Gili, Barcelona

- -

(8) N. GARCIA CANCLINI (1993) "Culturas de la ciudad de México: símbolos colectivos y usos del espacio urbano", en *El consumo cultural en México,* p.49, Conaculta, México; ver también "Del espacio político a la teleparticipación" en *Culturas híbridas*, Grijalbo, México, 1990

- -

(8) C. FERRER (1995) "Taenia saginata o el veneno en la red", *Nueva Sociedad*, Nº 140, p.155, Caracas

- -

(10) B. SARLO (1993) "Zapping", en *Escenas de la vida postmoderna*, p. 57 y ss., Ariel, Buenos Aires

- -

(11) A. RENAUD(1989) *Videoculturas fin de siglo*, p.17, Cátedra, Madrid

- -

(12) E. GIL CALVO (1985) *Los depredadores audiovisuales. Juventud y cultura de masas* p.94 Tecnos, Madrid

- -

(13) M. HOPPEHAYN (coord.) (2004) *La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgencias*, ps. 17-21 CEPAL/OIJ, Santiago de Chile

- -

(14) N. GARCÍA CANCLINI (2006) *La modernidad en duda*, p.10, Encuesta nacional de lectura, México

- -

(15) E. GIL CALVO obra citada, p. 100

(16) E. GIL CALVO obra citada, ps. 114-115

---

(17) A. LARSEN (2000) *A contratiempo. Un estudio sobre las temporalidades juveniles,* CIS, Madrid,

---

(18) J. MARTIN-BARBERO, I. AMÉZQUITA, D. MEDINA, Y. ARÉCHIGA: *Cibernautas y cibercreadores: usos adolescentes de Internet*, Departamento de Estudios Socioculturales, ITESO, Guadalajara

---

(19) R. REGUILLO (coord.) (2001) *Lotería Urbana: un juego para pensar la ciudad*, ITESO, Guadalajara

---

(20) J. MARTIN-BARBERO (coord.) (2009) *Lecto-escritura y desarrollo en la sociedad de la información*, CERLALC/AECID, Bogotá

---

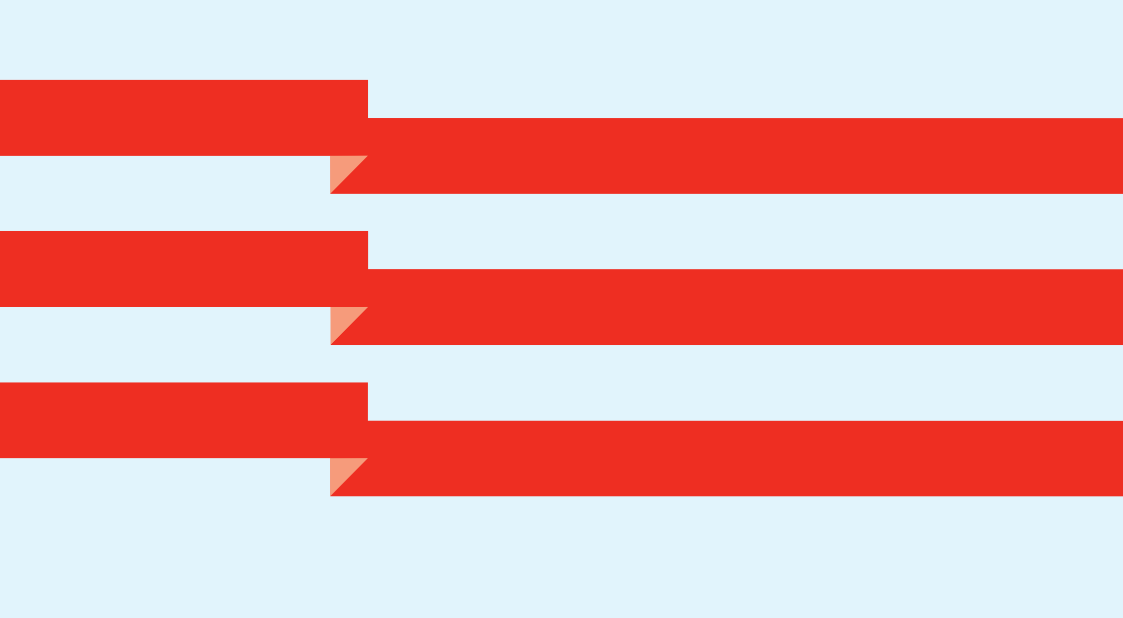
(21) P. LÉVY (1994) *L'intelligence colective*, La Decouverte, París; del mismo autor: *Les technologies de la intelligence,* La Decouverte, París, 1990; *Cyberculture*, Odile Jacob, París, 1997

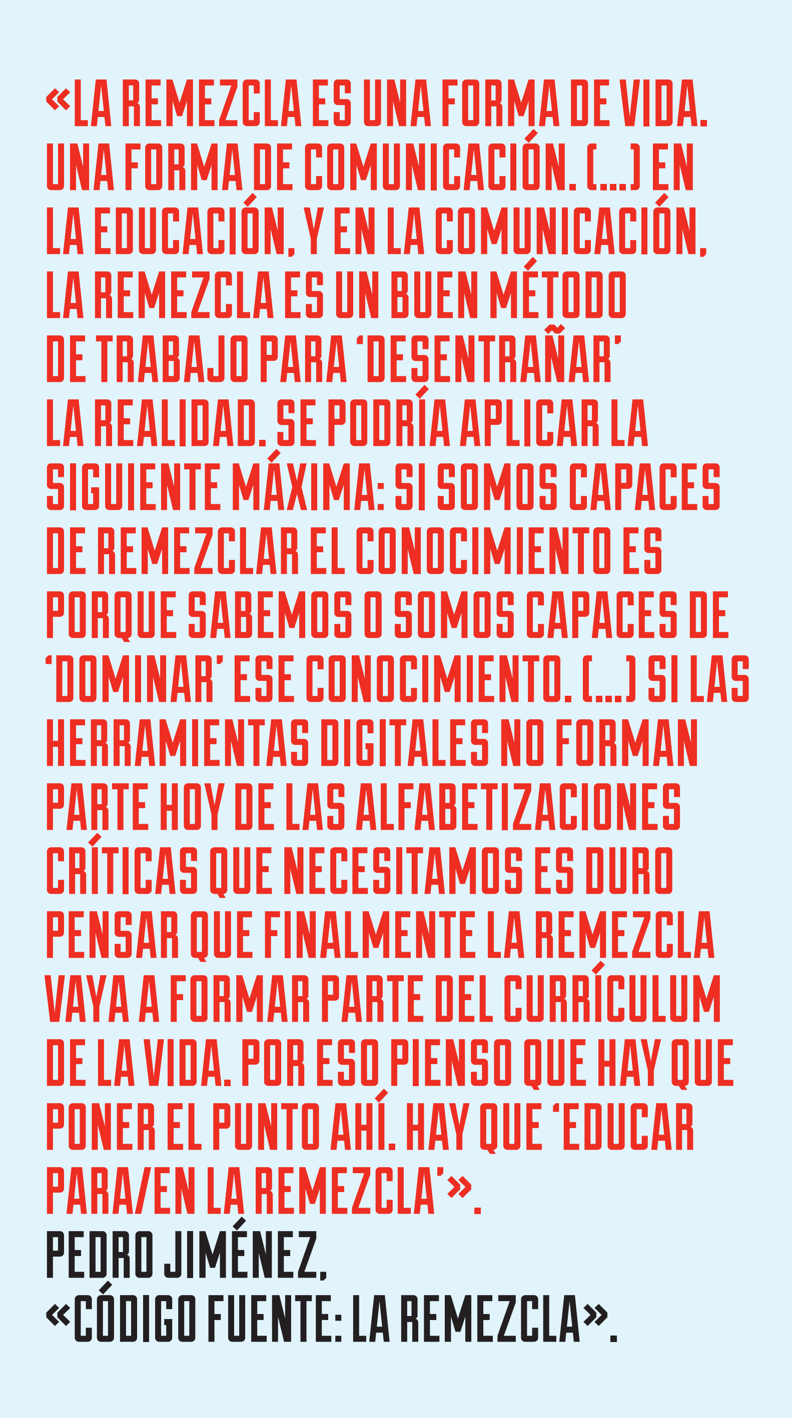
---

(22) UNESCO "Vers les sociétés du savoir", <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001419/141907f.pdf>

---

(23) CHARTRON, GHISLAINE (coord.) (1996) *Pour une nouvelle economie du savoir*, Presses Universitaires de Rennes




«LA REMEZCLA ES UNA FORMA DE VIDA. UNA FORMA DE COMUNICACIÓN. (...) EN LA EDUCACIÓN, Y EN LA COMUNICACIÓN, LA REMEZCLA ES UN BUEN MÉTODO DE TRABAJO PARA 'DESENTRAÑAR' LA REALIDAD. SE PODRÍA APLICAR LA SIGUIENTE MÁXIMA: SI SOMOS CAPACES DE REMEZCLAR EL CONOCIMIENTO ES PORQUE SABEMOS O SOMOS CAPACES DE 'DOMINAR' ESE CONOCIMIENTO. (...) SI LAS HERRAMIENTAS DIGITALES NO FORMAN PARTE HOY DE LAS ALFABETIZACIONES CRÍTICAS QUE NECESITAMOS ES DURO PENSAR QUE FINALMENTE LA REMEZCLA VAYA A FORMAR PARTE DEL CURRÍCULUM DE LA VIDA. POR ESO PIENSO QUE HAY QUE PONER EL PUNTO AHÍ. HAY QUE 'EDUCAR PARA/EN LA REMEZCLA'».
PEDRO JIMÉNEZ,
«CÓDIGO FUENTE: LA REMEZCLA».



ANTONIO LAFUENTE

Antonio Lafuente (Granada) trabaja en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales (CSIC) y pertenece al área de estudios de la ciencia. Ha trabajo en la expansión colonial de la ciencia y en la relación de la ciencia con sus públicos y el conocimiento profano. Más recientemente investiga la relación entre tecnología y procomún, así como los nexos entre nuevos y viejos patrimonios. El interés por los bienes comunes le ha conducido al estudio de los problemas que plantea la expansión de los derechos de propiedad intelectual en ciencia, como también al análisis de las implicaciones que tienen los conceptos de gobernanza, open knowledge, participación, democracia técnica, biz science y cultura científica. Es editor del blog Tecnocidanos y coordinador del Laboratorio del Procomún en MediaLab-Prado. Su último libro es *El carnaval de la tecnociencia* (Madrid: Gadir, 2007). Otros escritos pueden encontrarse en el repositorio institucional Digital.CSIC.

www.madrimasd.org/blogs/tecnocidanos

MODERNIZACIÓN EPISTÉMICA Y SOCIEDAD EXPANDIDA

No siempre la innovación nace en un laboratorio o en un gabinete de estudios. Más bien, la tendencia actual, contraria al hábito de buscar en el centro de las instituciones de relumbrón, es a mirar hacia fuera y ver qué ocurre extramuros o en los intersticios. No siempre las novedades se gestan en un ambiente de expertos. A veces el motor de los cambios está en los pequeños gestos, las relocalizaciones mínimas, los actores diminutos, los colectivos débiles y los problemas periféricos. Hay muchas evidencias fragmentarias, tanto históricas como antropológicas y sociológicas, que nos están empujando a reimaginar la innovación como un proceso más abierto y participativo, y menos tecnocrático y tecnocientífico. En todo caso, cada vez estamos más seguros de que la innovación no ocurre en el cerebro de un individuo o en el silencio de un despacho, sino que se gesta en el burbujeo de la calle y la inteligencia colectiva. Las buenas ideas necesitan colectivos engrasados y, lo mejor, cada vez que algo nuevo logra desplegarse siempre encontramos que es sostenido por una red de consumidores, usuarios o interesados. En pocas palabras: una innovación técnica implica una innovación social y el intento de discernir cuál es causa y cuál efecto puede conducirnos a polémicas interminables y a la melancolía.

ILUSTRACIÓN Y EPISTEMOLOGÍA EXPANDIDA

Pocas innovaciones sociales tuvieron tanta repercusión sanitaria como la lenta llegada de los médicos a los hospitales. Y es que, en efecto, hasta la Ilustración eran centros de beneficencia antes que instituciones sanatorias. En pocas décadas la curación del cuerpo fue desplazando la tradicional tarea de cuidar el alma y poco a poco se transformó en una institución disciplinar orientada al tratamiento de pacientes antes que a la salvación de indigentes. Sus fines eran mundanos y no espirituales: ingresar en un hospital contenía una promesa de cura para los males del cuerpo y no del alma. Y así, la enfermedad, más que un destino, se convirtió en un objeto manipulable, ya fuera porque podía reducirse a un puñado de variables medibles, ya fuera porque podía convertirse en una constelación de síntomas corregibles. Un cambio que sería erróneo atribuir en exclusiva a la introducción de nuevos instrumentos o distintos protocolos de validación del saber. Sabemos que es difícil exagerar la importancia de tales novedades, aunque no sea el principal punto en el que queremos fijar la atención. Para el asunto que nos ocupa, interesa sobre todo subrayar el uso que queremos hacer de la noción de mundanización de la ciencia.

Decir que los médicos optaron por fines más mundanos, implicaba abandonar el hábito de buscar en los antiguos la inspiración para sus argumentos y la práctica de identificar la consistencia retórica de sus discursos con la veracidad de sus asertos. La medicina que dominaba las aulas universitarias seguía anclada en prejuicios contra lo manual, lo popular, lo local y lo cotidiano. No es que en su conjunto fuera un saber por completo inútil, sino que cada vez resultaba más difícil deslindar lo especulativo de lo vivido, lo libresco de lo observado y lo autorizado de lo eficaz. Por supuesto, siempre hubo muchas sospechas respecto de esta manera de entender la diferencia entre un cuerpo sano y un cuerpo enfermo, como lo demuestra que, en paralelo, se protegieran otro tipo de saberes que, como los quirúrgicos o ginecológicos, se desarrollaron en las urgencias del campo de batalla o de la vida ordinaria (Porter, 1989).

Abrazar lo mundano fue también acercarse al enfermo, compartir su dolor, escuchar su relato, incluirlo en el gesto diagnóstico, implicarlo en su propia sanación. La enfermedad dejaba de ser una abstracción lejana y se transformaba en un problema concreto y local. Los remedios ya no se podían decretar, sino ensayar y la prescripción estaba asociada a su eficacia relativa. Una eficacia que había que consensuar entre todos los implicados, incluyendo enfermos y enfermeras, además de a los otros médicos cercanos de dentro y fuera del hospital. Acercarse al enfermo entonces trajo la necesidad de acuerdos, experimentos y protocolos sobre síntomas, nomenclaturas, terapias y fármacos. En su conjunto, los dos procesos aquí descritos (tecnificación y mundanización) constituyen la sustancia principal de eso que nuestras historias llaman ciencia moderna y cuyo esplendor se data en el siglo XVIII (David, 2008).

Y lo que hemos dicho para la medicina podría extenderse a los otros saberes. Los métodos alquímicos y astrológicos dejaron de ser aplicados al conocimiento de los arcanos para dirigirse a la búsqueda de soluciones en los ámbitos de la minería, la metalurgia, la navegación o la geografía. En el estudio de la flora fueron convergiendo los saberes de los jardineros, los campesinos, los tintoreros y los yerberos con las pretensiones legisladoras y clasificatorias de los botánicos y los boticarios. No fue fácil, pues en todos los casos se establecieron duras pugnas por el control de las nuevas parcelas del conocimiento, mezclándose los argumentos corporativos con los disciplinares, así como los puramente cognitivos con los productivos. No vamos a insistir una vez más en la inquietante vecindad de los asuntos del saber con los del

poder, uno de los tópicos más manidos de la modernidad y quizás peor comprendidos por quienes todavía quieren que una línea, por delgada que sea, separe los procesos de objetivación de los de gobernación. O, dicho con mayor contundencia, es superficial la afirmación de que la política siempre hizo uso de la ciencia, cuando lo que sucede cada vez más es que sólo hay gestión política de los objetos científicos. Una tesis que, ya desde el siglo XVIII, implica un tránsito desde la noción de mando a la de gobierno o, como lo expresó Foucault, de *governmentalité* (Porter, 1995).

Pero volvamos a eso que hemos llamado deriva mundana de la ciencia y que, ya lo dijimos, tiene que ver con dos tipos de procesos que lentamente irán convergiendo. Primero, el ensanchamiento de los públicos y la emergencia de nuevos ámbitos urbanos para el saber en los salones, los museos, los cafés, la prensa, los espectáculos, las librerías, los comercios de lo suntuario o lo exótico y las sociedades patrióticas (Bensaude-Vincent & Blondel, 2008). Segundo, la apropiación de saberes previamente relegados a la condición de prácticos, tradicionales, gremiales o populares, que excluían de la esfera de lo cognitivo a los agricultores, las mujeres y los artesanos, una deriva que deslegitimaba públicamente a los técnicos, los maestros y los mañosos (Conner, 2005; Smith, 2004).

Para entender mejor el argumento iremos al México de finales del XVIII, cuando se quiere imponer a los criollos una mirada linneana sobre la naturaleza que ninguneaba lo mucho que sabían los autóctonos sobre (sus) plantas y (sus) remedios curativos. Alzate, el más ingenioso y mordaz crítico con las pretensiones metropolitanas, lo explicó con claridad: "...es cosa digna de admiración que la limitadez de un hombre, por estudioso y observativo que sea, como suponemos a Linneo, quiera pasar en revista todo el globo terrestre para registrarlo, imponer nuevos nombres y asignarles el sitio en que deben colocarse" (Lafuente & Valverde, 2003). O, en otras palabras, lo que se dice es que hay mucha arrogancia en la actitud ilustrada y poca sabiduría en ignorar el contexto local. Y no hay contradicción en lo que escribimos, porque Linneo siendo el más grande, no fue el único en acercarse con éxito a la flora del planeta. Buffon, el naturalista de mayor éxito del Setecientos aunque hoy poco reconocido, basó su comprensión del entorno en criterios muy distintos a los linneanos y, sin embargo, más cercanos a los que manejaban los criollos y nativos en cualquier punto del planeta, incluyendo a todos los eruditos provincianos de cualquier monarquía. Pero lo que aquí queríamos enfatizar no es el hecho de que la ciencia sea una empresa tentativa y polémica, sino

que tuvo que ensanchar su campo para incluir las floras de otros sitios y, en consecuencia, contagiarse con la perspectiva de nuevos actores. Los criollos, entonces, se comportaron como actores en dos comunidades epistémicas, pues una veces predicaron su mejor conocimiento de la fauna local y otras, en cambio, reclamaron su pertenencia al movimiento ilustrado. Y, desde luego, no hay contradicción entre estas dos identidades (Nieto, 2001). Es verdad que las disputas de nomenclatura (botánica) acabaron siendo de *nomenklatura* (política) y que se les quiso excluir de las instituciones mediante el reproche de que eran contrarios a la modernidad, cuando en realidad lo que defendieron era otra forma de ser modernos. No buscaron una alternativa a la modernidad, sino una modernidad alternativa.

Fueron muchos, como venimos diciendo, los excluidos de la empresa cognitiva, a ambos lados del Atlántico, una veces por su condición mestiza y otras por su origen plebeyo o su condición de mujer. Fueron muchos, pero es innegable que la Ilustración supo cómo integrar a numerosos colectivos antes despreciados. Para los artesanos se creó un sistema de patentes que garantizara la publicación de sus conocimientos a cambio de una nueva fuente de recursos y sobre todo de un diferente estatuto social. No se podía prescindir de las parteras, ni tampoco dejar de disciplinarlas, así que se las obligó a comparecer en algunos cursos impartidos en los nuevos hospitales. Cada colectivo siguió su propia trayectoria, aunque todos participaron en un proceso con doble rostro: si, de una parte, fueron doblegados por la violencia simbólica que ejercieron las instituciones monárquicas, no es menos cierto que, de la otra, se produjo una hibridación profunda y duradera entre saberes y prácticas de muy distintas procedencias y tradiciones. Ensamblar lo local y aislado con lo abstracto y abierto, se hizo un procedimiento estándar. En el tránsito fueron aminorados los privilegios de las universidades y los gremios, de los catedráticos y los caciques, de los médicos y las parteras, de los boticarios y las yerberas. Todo el mundo cambió o, mejor sería decir, se adaptó.

No es necesario ser más enfáticos para mostrar la importancia de lo que decimos. Basta con que aceptemos que la llegada de los médicos al hospital, los botánicos a América, los geógrafos a las fronteras, los astrónomos al océano y los botánicos al comercio impulsó un cambio de los que Kuhn calificaría de paradigmático tanto en los objetivos y actores del saber, como en los espacios y redes que lo movilizaban. No vamos a desacreditar ahora lo que nos enseñaron los estudios postcoloniales o de la subordinación, genéricamente englobados bajo la propuesta *queer*. Pero hay otras perspectivas

complementarias. Ya lo insinuamos al hablar de hibridación o de comunidades epistémicas, términos que hacen más probable el gesto resistencialista. Es verdad que a la violencia física siguió la simbólica, más insidiosa por invisible. Y no es menos cierto que a las revoluciones atlánticas, entendidas como mecanismos de emergencia de nuevos poderes, nuevas identidades y nuevas libertades, sucedieron otras movilizaciones que también ensancharon el mundo del conocimiento y los ámbitos de la sociabilidad.

Siempre sucede lo mismo. La pretensión de un discurso o cualquier otro dispositivo hegemónico, unitario y homogeneizador, es contestado por quienes se sienten excluidos, ignorados o amenazados. Viniendo la resistencia de segmentos sociales marginales o marginalizados hay muchas probabilidades de fracaso. No lo negaremos, como tampoco que hay muchos ejemplos de lo contrario. Bastaría con enumerar algunos movimientos de éxito. Los higienistas de principios del siglo XIX lograron no pocas solidaridades en su pretensión de convertir la tuborización de las nuevas ciudades industriales en un asunto de salud pública en el que se implicaron médicos, activistas, arquitectos, periodistas, ingenieros y artistas, hasta lograr que la miseria fuera un objeto científico y un problema político. Ensanchar la ciudad, implicó ensanchar la ciencia y, en consecuencia, ensanchar la sociedad o, en otros términos, hacer visibles, escalables y móviles los problemas, los intereses y las perspectivas de los proletarios. Otra vez nos encontramos con la dificultad para incorporar lo local a lo universal.

Lo mismo sucede con la diferencia, con lo otro, con lo irrepresentable. Y aquí podríamos dedicar muchas páginas para hablar del sindicalismo, del feminismo o del pacifismo, como también de las vanguardias artísticas. Distintas luchas y siempre la misma batalla: encontrar la manera de validar lo que saben por/en su condición de raros (*queer*). Hacerse visibles y hacerse legítimos sin renunciar a la diferencia. Construir autoridad alternativa, empoderarse sin caer en la tecnofobia o el luddismo, hablar de otra manera de entender el progreso, evidenciar nuevas parcelas de la realidad con la ayuda de organizaciones partidarias y de todo tipo de dispositivos de agitación en los media o de manifestación en la urbe, es una forma de ensanchar el mundo y de hacerlo habitable para quienes padecen alguna forma de *apartheid*.

Ensancharlo para que quepan más perspectivas, más actores y nuevas formas de subjetivación. Pocos lo han explicado mejor que Rancière (2007), quien ha escrito que la esencia de la democracia no son los consensos tras

lo hegemónico, sino los disensos que se atreven con la tarea de cambiar las cosas de sitio, mostrando que una comunidad puede estar en donde no estaba previsto, creando así nuevas conexiones entre espacios, ideas y sujetos. Así, las manifestaciones de trabajadores de principios del siglo XIX cumplían una doble función: ocupar colectivamente un sitio que les estaba vetado (*le partage du sensible*) y mostrar conexiones inéditas entre derechos humanos y condiciones laborales. Ambas demostraciones tenían un enorme valor cognitivo, pues mostraban la naturaleza contingente de cualquier orden y, con el mismo gesto, construían un escenario para la paradoja. La manifestación no era tanto una demostración de fuerza (desmantelar un orden), como una prueba de vida (afirmar una presencia): una apuesta por la igualdad conjeturada por las leyes y ahora verificada mediante la *okupación* del espacio impropio y la formulación de la mirada propia. La democracia se actualiza cada vez que una comunidad de afectados se hace visible (Marres, 2005), lo que es tanto como encontrar una respuesta funcional a la pregunta de quién tiene el derecho a tomar la palabra y quién puede mostrar su visión del mundo. Y así, las comunidades de afectados también son comunidades epistémicas y, en consecuencia, la política no es una lucha de relaciones de poder, sino de relaciones entre mundos.

Hay muchas lecturas de la Ilustración que describen su legado enfrentando lo universal a lo local, la razón al sentimiento, el oeste al este, la naturaleza a la cultura, la palabra a la imagen y lo culto a lo mundano. Pero son anticuadas. Y, en todo caso, la pretensión de que el conocimiento sólo es respetable cuando es universal, atribuible o no a la Ilustración, no sólo es discutible en términos históricos, sino que también es injusta en términos políticos. Siempre hay mucho de local en lo desarraigado por universal y, recíprocamente, mucho enraizamiento local en lo universal. La construcción de la catedral de Chartres sin planos, la navegación primitiva sin tablas entre las islas del Pacífico central o la lenta decantación sin laboratorios de terapias contra la malaria son tres de los casos que analiza Turnbull (2000) para mostrar la inconsistencia histórica de la citada dicotomía. Muchas páginas habría también que escribir para hablar de la supuesta desaparición del cuerpo en el proceso del conocimiento, pero no lo haremos. No es necesario seguir insistiendo para defender cosas obvias como que siempre se conoce desde un lugar/paisaje, una circunstancia/cultura y un cuerpo/sensibilidad. Han sido las feministas, y luego los *queer studies*, quienes nos han enseñado a apreciar tales matices y a reconocer un *corporeal turn* en los estudios sociales y humanos (Tambornino, 2002).

MODERNIDAD Y PLURALIDAD EPISTÉMICA

Los cambios descritos conforman distintos momentos reflexivos de la modernidad que nos han ayudado a dudar sobre el legado ilustrado y a construir una modernidad más inclusiva y compleja. La noción de riesgo, la conciencia de que el futuro es incierto, acabó por mostrarnos la conjunción inquietante de dos realidades ubicuas: el enorme poder de los expertos y la irreductible complejidad del mundo. Sin duda, los problemas pueden ser domesticados con más estudios, pero es absurda la pretensión de que todo tiene solución en plazos y con inversiones razonables. Por otra parte, sabemos que la neutralidad exigible al criterio experto puede estar contaminada por muchos factores, entre los que hay que contar con la influencia creciente de las grandes corporaciones y la presencia difusa de los intereses personales. Como quiera que sea, la experiencia demuestra que las decisiones se toman sin que las evidencias sean incontestables, muchas veces por la urgencia de la situación y otras tantas por la lentitud con la que los científicos producen resultados. Así, puesto que los laboratorios no pueden sacarnos del conflicto o, en otros términos, como no todos los problemas pueden ser objetivados, se impone entonces la tarea de hacer más robustas las decisiones, lo que equivale a involucrar en el proceso a mayor número de actores, incluyendo a los potenciales afectados. No se trata de hacer menos ciencia. Al contrario, necesitamos más rigor, pero también más participación, porque la frontera que separaba los ámbitos de la política y de la ciencia se hace porosa o, mejor aún, dejó de ser una línea estricta para transformarse en una franja inestable y reconocible donde se tolera el contrabando, el chalaneo y el estraperlo. Es el ecosistema de los híbridos (Jasanoff, 2004). En la zonas de intercambio hay un poco de desorden pero conforme disminuyen los controles comienzan los mestizajes y las negociaciones que acallan temporalmente los tambores de guerra, pues la separación abismal que querían los más fanáticos de la modernidad entre hechos y opiniones (Latour, 1993) ha provocado numerosos conflictos entre saberes y no pocos autoritarismos que decían estar asentados en la razón (Stengers, 2006).

El peritaje es ubicuo (Tallis, 2004). Todo cuanto nos rodea, material o inmaterial, visible o invisible, está sometido a estándares que regulan su tránsito por el mercado y que requieren un sinfín de dictámenes. No importa que nos refiramos a coches o medicinas, alimentos o videojuegos, modas o basuras. Cada cosa se canaliza según una batería de parámetros que condicionan la eficiencia de sus mecanismos, la salubridad sus componentes,

la obsolescencia de sus materiales, la sostenibilidad de su fabricación o la pertinencia de su imagen. Las cosas tienen política y su inserción en la redes del mercado sólo prospera cuando se respetan múltiples especificaciones. Son tantos los controles que debe superar cualquier producto que seguramente pecaríamos de prolijos al tratar de nombrarlos. Un neumático de automóvil o una píldora anticonceptiva, por sólo mencionar dos verdaderos símbolos civilizatorios occidentales darían para un museo. Si, como quería Eco, se necesitaba un museo para explicar un cuadro, seguro que no le queda a la zaga la explicación de todo cuanto fue necesario para beberse un vaso de agua en casa o dejar a un niño que juegue con LEGO. Una caja de pastillas, su manufactura, embalaje, conservación, etiquetado y transporte es el epicentro hacia donde convergen un sinfín de *papers* científicos, memorias técnicas, estudios de viabilidad, normas de regulación, consejos de utilización, cursos de formación, reuniones de concertación..., abundante investigación, peritaje, burocracia y discusión, sin mencionar las horas dedicadas al marketing de la mercancía o al soborno de quienes deben diagnosticarla. Y no puedo abandonar la noción de *ubiquitous expertise* sin antes describir la mencionada zona de intercambio no como un espacio criminal (o criminalizado), los territorios de la delincuencia, sino como el *locus* de la democracia, el espacio arquetípico de la innovación social: un ámbito de experimentación donde se negocian procesos de modernización epistemológica en el marco de lo que Collins llamó *interactional expertise* (Collins & Evans, 2009), un concepto de reciente circulación y que sorprendentemente operaba entre líneas o, como explicó Peret, pertenecía al reino de lo infraordinario, lo que se percola por debajo del radar de nuestra memoria. Así parece que lo infraordinario no sólo es la materia con la que se hace la literatura, sino también nuestra (tecno) sociedad. No en vano Sheila Jasanoff califica a los expertos como *The Fifth Branch* (Jasanoff, 1990), un quinto poder que se justifica en el hecho de que la *expertise is everywhere*.

La expansión de los expertos hizo recomendable la participación en ciencia y por eso los académicos hablan ya de un *participatory turn* (Jasanoff, 2003). Hay muchas maneras de abordarla, desde las más blandas que aluden al hecho de que todos los asuntos tecnocientíficos tienen una dimensión social inevitable, hasta las que reclaman la disolución de las barreras que en los procesos de gobernanza y/o *assessment* dividen a los interlocutores entre sabedores y profanos (Lengwiler, 2008). Mucho de lo que se ha discutido sobre este asunto quedó superado por la generalización de las tecnologías de la Web 2.0 y la emergencia de conceptos como los de sabiduría de las masas

y economía de la larga cola. No hace falta ser ya un radical rabioso para argumentar sobre la conveniencia del *open access*, *open data*, *open innovation* y el *open expertise* (Stilgoe, Irwin & Jones, 2006).

Y es que todos los días nos encontramos con afectados que dejaron atrás su condición de legos para hacerse, cuando menos, expertos en experiencia, integrantes de comunidades que luchan por una identidad que el sistema les niega (Lafuente, 2007). Hay muchos estudios de casos que avalan y aclaran lo que decimos. El más provocador reconoce en los afectados por el SIDA el origen de otra manera de entender la condición de paciente. El SIDA contiene todos los elementos culturales que acercan su significación a la que tuvieron las plagas bíblicas y las recientes insumisiones, pues, en efecto, los afectados se rebelaron contra un diagnóstico hecho de prejuicios morales, experimentos científicos y urgencias políticas (Epstein, 1996). Y los enfermos no aceptaron la condena a muerte, como tampoco los plazos, los recursos, los protocolos y, en definitiva, la autoridad de quienes ejercían un control exclusivo sobre los laboratorios, los medicamentos, los equipos y las prioridades. Y el rechazo tomó la forma de un movimiento que combinó las prácticas del activismo con los usos de la investigación. Fueron muchos los trayectos emprendidos hasta que lograron la solidaridad de los ciudadanos, el reconocimiento de los académicos y el respeto de los administradores. Tener SIDA dejó de ser un destino individual (comparable al que se decreta para los inquilinos del corredor de la muerte) y se convirtió en una forma alternativa de ejercer la plena ciudadanía. Los enfermos de SIDA construyeron una comunidad cuya identidad pública coincidía con su identidad tecnocientífica, pues, por una parte, la enfermedad colonizaba la totalidad de su vida mientras que, por la otra, sólo había esperanza si lograban responsabilizarse de su propio padecer. Así fue como ACT UP apremió a los afectados a no confiar en las clásicas políticas de *lobbying* (del tipo, “Más dinero para el SIDA”) para pasar a la acción directa y, además de tomar la calle, reclamar también mayor intervención en la captación e interpretación de los datos (T+D, *Treatment* + Data), lo que abrió las puertas a que la comunidad fuera muy activa en el diseño de terapias y ensayos clínicos. Hubo un día inolvidable: el 7 de octubre de 1988 los afectados (pacientes y dolientres) se impusieron la tarea de ocupar la Food & Drugs Administration (FDA) (*Seize Control of the FDA!*) hasta forzar políticas menos tecnocráticas y más plurales. Las acciones, tras duros enfrentamientos y muchas detenciones, acabaron por doblegar la burocracia estatal. La lucha de los enfermos de SIDA (revolucionaria, utópica, ingenua y hasta mesiánica) se situó en la vanguardia de todos los

movimientos en defensa de los derechos de los pacientes. No había mejora para el cuerpo biológico sin mucha corrección en el cuerpo político; de forma que la identidad pública de los enfermos acabó fundiéndose con su identidad tecnocientífica, una vez asaltado el fortín de los expertos: "Los activistas –decía *The New York Times* en portada– quieren nada menos que una revolución en la investigación médica" (Harrington, 2008). Y lo lograron, pues tras la demostración de su musculatura política lograron ganarse el derecho legítimo a hablar el lenguaje de la ciencia médica (Epstein, 1995). Una legitimidad nada fácil de mantener en los tiempos que corren. El caso de las vacas locas, por ejemplo, puso al borde de la quiebra la confianza de la ciudadanía británica en los científicos cuando se puso de manifiesto su incapacidad para cumplir el compromiso social de atenerse a los hechos y decir la verdad (*speaking truth to power*) (Millstone & Zwanenberg, 2005).

Es imposible transitar estos problemas sin mencionar los retos planteados por la *Association Française contre les Myopathies* (AFM), fundada en 1958 con la clara intención de no ser una *asociación auxiliar* de enfermos (subordinada a los criterios de los profesionales), sino de convertirse en una organización coproductora de la enfermedad (*partner association vs. auxiliary association*), junto con los médicos-clínicos y los biólogos-genetistas. Así, los afectados se involucraron activamente en la colecta de datos, la redacción de libros blancos, los ensayos clínicos, el diseño de terapias y la interpretación de los resultados. No fue fácil, pero los enfermos tampoco dejaron elección, una vez que dispusieron de suficientes recursos propios y que llegaron a la convicción de que no tendrían cura si la enfermedad era dejada en manos de unas instituciones que nunca manifiestan entusiasmo cuando se trata de dar atención a las minorías. La AFM, en consecuencia, es también la expresión de un movimiento de resistencia, una organización reflexiva, que ha vertebrado de una forma original las relaciones entre la medicina, la investigación, la industria, los poderes públicos y los media: una organización, dicen, "que hace posible el aprendizaje mutuo de todos los actores y permite la creación de un mercado allí donde no existía el producto" (Rabeharisoa y Callon, 1999). Fundada por los enfermos y sus familiares, todo cuanto se hace tiene como único objetivo la curación y son los afectados los que están en el centro de todas las decisiones. Los enfermos no se conformaban al rol de gestores (es decir, decidir sobre qué financiar o qué patentar), sino que afirman ser coproductores de conocimiento. Eso sí, una *investigación a pelo* (*research in the wild*), sin mediación, complementaria y no alternativa de la habitual con instrumentos, cuyo único sensor para estos *expertos en experiencia* es el

cuerpo propio y todos esos signos que suelen pasar desapercibidos o que son desdeñados por los expertos con acreditación (Callon & Rabeharisoa, 2003). Los dos casos mencionados aluden al empoderamiento de los ciudadanos que deciden echarse a los hombros la responsabilidad de su enfermedad. Pero no son equiparables, porque aunque ambos cuestionan el *status quo* médico, no puede decirse que ambos respondan al modelo de ciencia abierta o, en otros términos, que sean *open concerns groups*. Y es que, en efecto, los afectados con miopatías operan como una organización privada perfectamente adaptada a los usos del mercado: su propuesta, a diferencia de los enfermos de SIDA, no es altruista. Se trata de dos economías de la ciencia, una de los cuales apuesta por la privatización del conocimiento, como ya hacen otros muchos laboratorios. En todo caso, al haberlos mencionado estaba claro que nuestra pretensión era mostrar hasta qué punto puede ser inútil seguir manteniendo una división estricta entre legos y expertos (Sismondo, 2010). Y, en consecuencia, hasta qué punto tan confusa distinción puede seguir siendo el eje que articula la mayor parte de los proyectos de popularización de la ciencia (Heiskanen, 2006).

El cuerpo es un espacio que se resiste a ser objetivado pues no todos los cuerpos son iguales, además de suficientemente complejo como para que el número de variables a tomar en cuenta sea objeto de controversia (Epstein, 2007). La larga lucha de las mujeres contra el cáncer de mama así lo prueba. Tras dos décadas de movilizaciones han logrado que la enfermedad sea construida de forma que ha dejado de ser un episodio estrictamente individual, de naturaleza biológica y manejado por especialistas para hacerse más social, más medioambiental y más participativo. Y es que, en efecto, las políticas científicas no prestaban la necesaria atención a los aspectos preventivos, como tampoco se fiaban del criterio de los afectados. Los activistas, por otra parte, supieron buscarse aliados dentro de laboratorios y fueron capaces de objetivar sus puntos de vista. Las dificultades para hacerlo han movilizado fuertes corrientes de opinión a favor de la creación de laboratorios ciudadanos comprometidos en la tarea de buscar nuevas respuestas para otras preguntas, sin menoscabo del rigor y el contraste de puntos de vista. El *Silent Spring Institute* (Cape Cob, MA) responde a esta demanda: "Los científicos del SSI son iguales y diferentes al resto de los científicos. Trabajan en una institución alternativa que no pertenece a ninguna universidad, *think tank* o agencia gubernamental. Su misión declarada dice que la alianza ciencia-ciudadanos es parte de su trabajo. [...] Algunos de sus científicos vienen del activismo y siguen siendo activistas. [...] Creen

que los estándares de prueba son necesarios por la buena ciencia y para el establecimiento de su legitimidad en el mundo científico. Creen, por ello, que para lograrla necesitan un laboratorio verdaderamente propio (*a lab of our own*)". (Brown et al, 2006: 527).

La tensión que se produce cuando, como ocurre en el caso del cáncer de mama, se contraponen la epidemiología popular y el paradigma epidemiológico dominante (Leung, Yen, & Minker, 2004) se parece a lo que ocurre cuando el criterio de los ingenieros y científicos choca con el conocimiento que los campesinos o los pescadores tienen de su entorno local (Clark & Murdoch, 1997). El movimiento de los afectados por electrosensibilidad o el trabajo que los propios enfermos mentales están haciendo en la red a través de *BrainTalk Communities* ha puesto de manifiesto, como también sucede en el mundo de las enfermedades crónicas, que el desdén hacia la capacidad de los enfermos para producir información clínica de calidad contrastada sólo es expresión de prejuicios corporativos: "Concluimos, explican Hoch & Ferguson (2005), que muchos profesionales han sobrevalorado los riesgos e infravalorado los beneficios de los grupos de apoyo en red". Es cierto que para muchos expertos estas novedades representan una amenaza para el poder que han acumulado en los últimos doscientos años. Y es que está muy extendida la sospecha de que ya no trabajan por el interés general sino al servicio de quien les paga. Más aún, defender los intereses del cliente por encima del supuesto compromiso con la verdad, implícito en una sana relación ciencia-ciudadanía, se considera uno de los signos más valorados de profesionalidad. De forma que, dadas las circunstancias, la condición mencionada en al anterior estudio de "grupos de apoyo en la red" se está quedando obsoleta a gran velocidad.

MÁS QUE APOYAR

Los vecinos del aeropuerto internacional de Minneapolis tuvieron que obtener sus propios datos para verificar la consistencia de las líneas que definen administrativamente el área donde el ruido de los aviones es incompatible con la vida en zonas residenciales. Y así comprobaron que tales límites eran el resultado de un sinnúmero de convenciones que siempre beneficiaban a la empresa aeroportuaria y que despreciaban las quejas de los residentes. Averiguaron, por ejemplo, que la cifra que objetivaba el índice de ruido era el resultado de promediar los vuelos diarios (por semana y por año) para así

enmascarar el problema de las horas y los días punta. También supieron que la mencionada área era definida mediante un modelo matemático en donde se tomaba como nave inductora de ruido un avión medio lo que, obviamente, era una simplificación tan científica como mentirosa (Cidell, 2008).

No necesitamos más casos para ensayar una conclusión. Todos los ejemplos tratados tienen en común la existencia de una comunidad de afectados que lucha por hacerse oír y que para conseguirlo optó, entre otros medios, por enmarcar (*to frame*) los problemas según otros datos y otra forma de ensamblarlos. Hacerse visibles implicó hacerse objetivos, dotarse de una identidad tecnocientífica. Hablar con la lengua de los expertos para cuestionar sus modelos de representación. Tomar la palabra, hacerse visibles, les obligó a codificar sus problemas en la forma adecuada, pues al igual que un texto digitalizado puede desplazarse por Internet, también necesita numerosos apaños y no pocos acuerdos cualquier asunto que quiera movilizarse en los ámbitos de la política, la ciencia, la economía o la opinión pública. Como demostraron los enfermos de SIDA, la respuesta siempre está en una adecuada combinación de activismo directo con actividad tecnocientífica, una mezcla entre lo callejero y lo público.

Todavía queremos darle una vuelta más a la expresión hacerse visibles, pues cada colectivo que logra ser reconocido hizo dos grandes contribuciones al provecho común, el procomún: primero, nos enseñó otra manera posible de ver los problemas, diversificó nuestros puntos de vista, mejoró nuestra capacidad de entender y, en fin, produjo una modernización epistémica. La otra contribución tampoco es menor, porque cada nuevo colectivo incorporado representa un grado menor de exclusión, implica un ensanchamiento de las libertades y, por fin, hace viable una sociedad expandida más allá de los límites que creíamos infranqueables. La modernización epistémica es un "... proceso por el cual, como explica Hess (2007: 47) las agendas, conceptos y métodos de la investigación científica se abren al escrutinio, influencia y participación de usuarios, pacientes, organizaciones no gubernamentales, movimientos sociales, grupos étnicos minoritarios, mujeres y otros grupos que representen perspectivas sobre el conocimiento que puedan ser diferentes a las de las élites políticas y a las científicas dominantes". La modernización epistémica, como hemos argumentado, sólo es posible con la incorporación de nuevos actores y la consiguiente alteración de la composición social de la ciencia. La consecuencia es obvia: el conocimiento no sólo es más rico (mejor contrastado), sino también más firme (más justo).

BIBLIOGRAFÍA

BERNADETTE BENSAUDE-VINCENT & CHRISTINE BLONDEL (eds.) (2008) *Science and Spectacle in the European Enlightenment*, Aldershot, Ashgate

- -

PHIL BROWN, SABRINA MCCORMICK, BRIAN MAYER, STEEPHEN ZAVESTOSKI, RACHEL MORELLO-FROSCH, REBECCA GASIOR ALMAN & LAURA SENIER (2006) 'A Lab of Our Own'. Environmental Causation of Breast Cancer and Challenges to the Dominant Epidemiological Paradigm", *Science, Technology, & Human Values,* 31 (5): 499-536

- -

MICHEL CALLON & VALOLONA RABEHSRISOA (2003) "Research 'in the wild' and the Shaping of New Social Identities", *Technology & Society*, 25: 93-204

- -

JULIE CIDELL (2008) "Challenging the Contours: Critical Cartogaphy, Local Knowledge, and the Public", Environment and Planing A, 40: 1202-1218

- -

JUDY CLARK & JONATHAN MURDOCH (1997) "Local Knowledge and the Preccarious Extension of Scientific Networks: A Reflection on Three Case Studies", *Sociologia Ruralis,* 37 (1): 38-60

- -

HARRY COLLINS & ROBERT EVANS (2009) *Rethinking Expertise*, Chicago, University of Chicago Press

- -

CLIFFORD D. CONNER (2005) *A People's History of Science: Miners, Midwives, and "Low Mechanicks*, New York, Nation Books

- -

PAUL A. DAVID (2008) "The Historical Origins of `Open Science': An Essay on Patronage, Reputation and Common Agency Contracting in the Scientific Revolution", *Capitalism and Society,* 3(2), <http://www.bepress.com/cas/vol3/iss2/art5>

- -

STEVEN EPSTEIN (1995) "The Construction of Lay Expertise: AIDS Activism and the Forging of Credibility in the Reform of Clinical Trials", *Science, Technology, & Human Values*, 29: 408-437

- -

STEVEN EPSTEIN (1996) *Impure Science. AIDS, Activism, and the Politics of Knowledge*, Berkeley, University of California Press

- -

STEVEN EPTEIN (2007) *Inclusion. The Politics of Difference in Medical Research*, Chicago, Chicago University Press

SCOTT FRICKEL, SAHRA GIBBON, JEFF HOWARD, JOANNA KEMPNER, GWEN OTTINGER, AND DAVID HESS (2009) "Undone Science. Charting Social Movement and Civil Society Challenges to Research Agenda Setting", *Science, Technology & Human Values*, :10.1177/0162243909345836

- -

MARK HARRINGTON (2008) "AIDS Activists and People with AIDS: A Movement to Rovolutionize Research and for Univesal Access to Treatment", en Beatriz da Costa & Kavita Philip, (ed.), *Tactical Biopolitics. Art, Activism, and Technoscience*, Cambridge, MA., The MIT Press, pp. 323-340

- -

D HOCH & T. FERGUSON (2005) "What I've Learned from E-patients", Plos Med, 2 (8) e206

- -

EVA HEISKANEN (2006) "Encounters between Ordinary People and Environmental Science - A Transdisciplinary Perspective on Environmental Literacy", *The Journal of Transdisciplinary Environmental Studies,* 5, <http://www.journal-tes.dk/vol_5_no_1_2/no_4_eva_l.pdf>

- -

DAVID J. HESS (2007) *Alternative Pathways in Science and Industry. Activism, Innovation, and the Environment in a Era of Globalization*, Cambridge, The MIT Press

- -

SHEILA JASANOFF (1990) *The Fifth Branch: Science Advisers as Policymakers*, Cambridge, MA, Harvard University Press

- -

SHEILA JASANOFF (2003) "Technologies of Humility: Citizens Participation in Governing Science", *Minerva* 41 (3): 223-44

- -

SHEILA JASANOFF (2004) "Ordering Knowledge, Ordering Society", in S. Jasanoffr, (ed.), *States of Knowledge. The Co-production of Science an Social Order*, London, Routledge, pp. 13- 45

- -

ANTONIO LAFUENTE & NURIA VALVERDE (2003) *Los mundos de la ciencia en la Ilustración española*, Madrid, FECYT

- -

ANTONIO LAFUENTE (2007) *El carnaval de la tecnociencia*, Madrid, Gadir

- -

BRUNO LATOUR (1993) *Nunca hemos sido modernos*, Barcelona, Debate

- -

MARTIN LENGWILER (2009) "Participatory Approaches in Science and Technology. Historical Origins and Current Practices in Critical Perspectives", *Science, Technology, & Human Values,* 33 (2): 186-200

- -

MARGARET W. LEUNG, IRENE H. YEN, & MEREDITH MINKLER (2004) "Community-Based

Perticipatoty Research: a Promising Approach for Increasing Epidemiology's Relevance in the 21st Century", *International Journal of Epidemiology*, 33, 499-506

- -

NOORTJE S. MARRES (2005) *No Issue, No Public: Democratic Deficits after the Displacement of Politics*, PhD dissertation, University of Amsterdam, <http://dare.uva.nl/document/17061>

- -

E. MILLSTONE & P VAN ZWANENBERG (2005) Mad Cows and Englishmen: BSE: Risk, Science and Governance, Oxford, Oxford University Press

- -

MAURICIO NIETO (2001) *Remedios para el Imperio*, Bogotá, Instituto Colombiano de Antropología e Historia

- -

GEORGES PEREC (2009) *Lo infraordinario*, Madrid, Impedimenta

- -

ROY PORTER (1989), 'The Gift Relation: Philanthropy and Provincial Hospitals in Eighteenthcentury England', En Lindsay Granshaw, Roy Porter (eds.) *The hospital in history*, London. pp 149-178

- -

THEODORE PORTER (1995) *Trust in Numbers. The Pursuit of Objectivity in Science Public Life*, Princeton, Princeton University Press; Vololona Rabeharisoa & Michel Callon (1999) "La gestion de la recherche par les malades: le cas d l'Association Française contre les Myopathies", *Séminaire Ressources Technologiques et Innovation*, <http://ecole.org/seminaires/FS2/RT_29/RT081299.pdf>

- -

JACQUES RANCIÉRE (2007) *En los bordes de lo político*, Buenos Aires, La cebra;
Sergio Sismondo *An Introduction to Science and technology Studies*, Oxford, Wiley-Blackwell

- -

PAMELA H. SMITH (2004) *The Body of the Artisan: Art and Experience in the Scientific Revolution*, Chicago, Chicago University Press

- -

ISABELLE STENGERS *La Vierge et le Neutrino. Les scientifiques dans la tourmente*, París, Seuil, Les Empêcheurs de penser en rond

- -

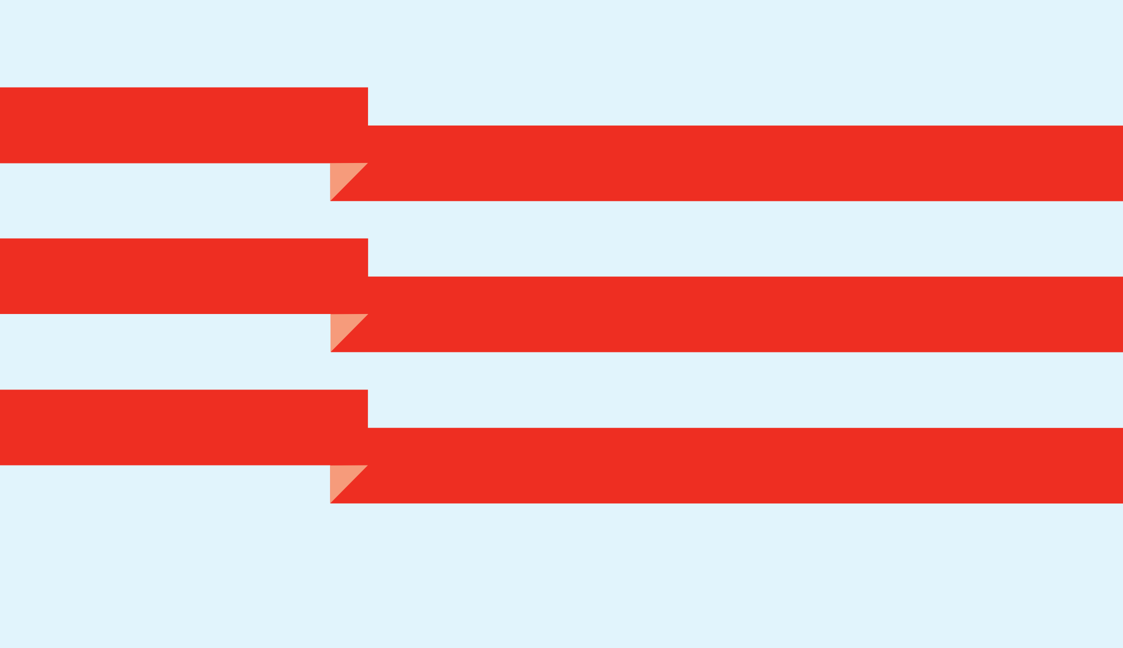
JACK STILGOE, ALAN IRWIN & KEVIN JONES (2006) *The received Wisdom. Opening up Expert Advice*, London, Demos, <http://www.demos.co.uk/files/receivedwisdom.pdf?1240939425>

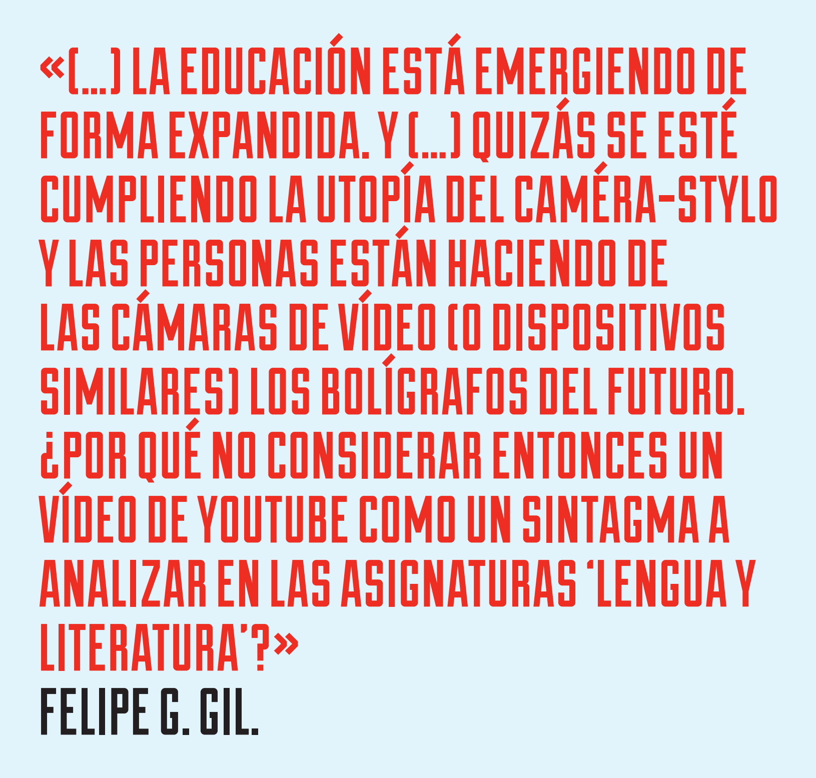
- -

RAYMOND TALLIS (2004) *Hippocratic Oaths: Medicine and its Discontents*, London, Atlantic Books

- -

DAVID TURNBULL (2000) *Masons, Tricksters and Cartographers*, London, Routledge





«(...) LA EDUCACIÓN ESTÁ EMERGIENDO DE FORMA EXPANDIDA. Y (...) QUIZÁS SE ESTÉ CUMPLIENDO LA UTOPÍA DEL CAMÉRA-STYLO Y LAS PERSONAS ESTÁN HACIENDO DE LAS CÁMARAS DE VÍDEO (O DISPOSITIVOS SIMILARES) LOS BOLÍGRAFOS DEL FUTURO. ¿POR QUÉ NO CONSIDERAR ENTONCES UN VÍDEO DE YOUTUBE COMO UN SINTAGMA A ANALIZAR EN LAS ASIGNATURAS 'LENGUA Y LITERATURA'?»

FELIPE G. GIL.



MICHAEL
WESCH

Michael Wesch es antropólogo cultural e investiga sobre los efectos de los “new media” en la sociedad y la cultura. Es profesor en la Universidad del Estado de Kansas, donde junto a sus alumnos estudia las redes sociales y otras herramientas propias de la Web 2.0 y cómo afecta al comportamiento en comunidad. Wesch plantea que la cibercultura ha transformado la cultura y ello podría tener profundas consecuencias en el sistema educativo.

www.mediatedcultures.net

DE ALMACENAR CONOCIMIENTO A SER CAPACES DE OBTENERLO:

APRENDIENDO EN LOS NUEVOS ENTORNOS MEDIÁTICOS

Traducido de:
Michael Wesch (2009). From Knowledgable to Knowledge-able: Learning in New Media Environments. Academic Commons, January 2009 issue: "New Media Technologies and the Scholarship of Teaching and Learning"
http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able
http://www.academiccommons.org/issue/january-2009

LA CAPACIDAD DE OBTENER CONOCIMIENTO («KNOWLEDGE-ABLE»)

La mayoría de las aulas universitarias han experimentado una profunda transformación en los últimos diez años. No me refiero a las numerosas iniciativas para dotarse de pantallas de plasma, asientos móviles, mesas redondas o pizarras digitales. El cambio es más imperceptible, aunque su capacidad transformadora es muy significativa. Como escribí recientemente en el Britannica Online Forum:

Algo se masca en el ambiente: se trata, nada más y nada menos, de los aparatos digitales de más de mil millones de personas, y de los ordenadores conectados entre sí y que generan más de 2.000 gigabytes de información nueva por segundo. Aunque la mayoría de las aulas se construyeron cuando se suponía que la información era escasa y difícil de encontrar, hoy en día casi la totalidad del conocimiento humano fluye a través y alrededor de estas salas, disponible gracias a ordenadores portátiles, teléfonos móviles e iPods. Las aulas que se erigieron para facilitar la transmisión de los conocimientos magistrales del profesor se ven ahora envueltas en una nube de información digital omnipresente en la que el conocimiento se genera, no se encuentra, y la autoridad se negocia continuamente mediante el diálogo y la participación (1).

Este nuevo entorno mediático puede ser inmensamente disruptivo para los métodos y las filosofías pedagógicas actuales. Al internarnos progresivamente en un contexto de información instantánea e infinita, se reduce la importancia de que los estudiantes conozcan, memoricen o recuerden información, y cobra relevancia su habilidad para encontrar, clasificar, analizar, compartir, debatir, criticar y crear información. Han de pasar de almacenar conocimiento a ser capaces de obtenerlo.

En este momento, la cantidad total de información presente en nuestro entorno es asombrosa, pero lo que es más importante, la información digital interconectada es además cualitativamente diferente de la información en otros formatos. Se puede crear, gestionar, leer, criticar y organizar de manera muy distinta la información en papel y adoptar formas que ni siquiera imaginamos. Para entender el verdadero potencial de esta "revolución informativa" sobre la educación superior, es imprescindible ir más allá del marco conceptual de la "información". Porque en la esencia de esta "revolución informativa" residen nuevas maneras de relacionarse unos con otros, de conversar, de interactuar, nuevos tipos de grupos y nuevas maneras de compartir, intercambiar y colaborar. Wikis, blogs, etiquetado, redes sociales y otros avances de la tan en boga Web 2.0 son especialmente prometedores en este sentido porque están impulsados por la voluntad de interactividad, participación y colaboración. Es esta "esencia" de la Web 2.0 la que es importante para la educación. La tecnología es secundaria. Se trata de una revolución social, no tecnológica y su aspecto más revolucionario podría ser la manera en la que nos proporciona herramientas para replantearnos la educación y la relación profesor-alumno en una variedad casi infinita de posibilidades.

ESTRUCTURAS FÍSICAS, SOCIALES Y COGNITIVAS QUE SE NOS VUELVEN EN CONTRA

Pero muchas estructuras se nos vuelven en contra. Las estructuras físicas son previas a la era de la información infinita, las estructuras sociales se establecieron para servir a propósitos diferentes de los actuales, y las estructuras cognitivas que hemos ido desarrollando intentan adaptarse a las posibilidades emergentes.

Las estructuras físicas son más fáciles de identificar, y ocupan un lugar destacado en cualquier gran aula provista de "tecnología punta". Filas de asientos fijos se enfrentan a menudo a una tarima que alberga un ordenador desde el cual el profesor controla al menos 786.432 puntos de luz en una pantalla gigante. Butacas de estadio, paneles de insonorización y otras tecnologías acústicas están diseñadas para que se fije la máxima atención sobre el profesor al frente de la sala. El "mensaje" de este entorno es que aprender es adquirir información, que la información es escasa y difícil de encontrar (por eso acudes al aula, para obtenerla), que deberías confiar en la

autoridad para adquirir una buena información, y que la información correcta está fuera de toda discusión (por eso los asientos no se mueven ni se giran). En resumidas cuentas, incita a los estudiantes a confiar en la autoridad y dejarse llevar.

Muy pocos docentes estarían de acuerdo con este mensaje y, de hecho, hay quien utiliza el aula para lanzar enérgicos ataques en contra. Pero el contenido de tales charlas se ve eclipsado por las horas y horas y días y días de estar sentados escuchando la información de la autoridad y regurgitándola en los exámenes.

Parte del profesorado desea subvertir el sistema, pero varias estructuras sociales se les vuelven en contra. Los experimentos radicales en la enseñanza no ofrecen garantías e incluso menos recompensas en la mayoría de sistemas de consolidación y promoción profesional, aunque tengan éxito. En muchos casos, a los docentes se les exige que evalúen a sus estudiantes de manera estandarizada para satisfacer los requerimientos del currículum. No hay nada más fácil de evaluar que la información memorizada en exámenes de opciones múltiples, y los resultados numéricos concisos y "objetivos" satisfacen a los miembros de comités ocupados con su propia enseñanza e investigación.

Incluso en situaciones en las que existe voluntad de exploración y libertad, en las que los docentes pueden trabajar libremente sin límites físicos y sociales, nuestros hábitos cognitivos a menudo suponen un escollo. Marshall McLuhan lo llamaba "el efecto retrovisor", apuntando que: "Observamos el mundo a través de un espejo retrovisor. Avanzamos marcha atrás hacia el futuro" *(2)*.

La mayoría de nuestras asunciones sobre la información están basadas en las características de la información en papel. En papel, percibimos la información como una "cosa" con forma material, y hemos creado complejas jerarquías para clasificar cada pedazo de información en el lugar que le corresponde por lógica. Pero como han demostrado David Weinberger y Clay Shirky, la información digital interconectada es fundamentalmente diferente de la información en papel *(3)*. Y cada innovación digital parece liberarnos de una asunción que dábamos por hecha.

Incluso algo tan simple como el hipervínculo nos ha enseñado que la información puede estar en más de un sitio a la vez, lo que desafía la idea de información basada en el tradicional eje espacio-temporal como una "cosa"

que tiene que estar “en un lugar”. Google utilizó los vínculos y revolucionó nuestra forma de investigar con un potente buscador automático.

Aparecieron los blogs y nos enseñaron que cualquiera puede ser un creador de información. De repente, cualquiera puede crear un blog en cuestión de segundos. Y la gente ha reaccionado. Technorati registra ahora más de 133 millones de blogs, casi 133 millones más que hace solo cinco años. YouTube y otros sitios para compartir vídeos han suscitado una participación similar en la producción de vídeos. Más de 10.000 horas de grabaciones se suben diariamente. En los últimos seis meses, se ha subido más material a YouTube que la suma de todo el contenido emitido por las principales cadenas de televisión. Mientras que estos medios demandan participación, las aulas siguen enviando el mensaje de “déjate llevar”.

La Wikipedia nos ha enseñado otra lección, que un entorno de información interconectado permite trabajar conjuntamente de nuevas formas para crear información que puede competir con (e incluso superar) el contenido de los expertos en casi todos sus aspectos. El mensaje de Wikipedia no es “confía en la autoridad” sino “explora la autoridad”. La información autorizada también se puede discutir en Wikipedia, la información se autoriza mediante la discusión, y esta discusión está disponible para que el mundo la contemple e incluso participe. Esta cultura de la discusión y la participación está disponible en estos momentos en cualquier sitio web con una “segunda capa” emergente de la web mediante aplicaciones como Diigo, que permite añadir comentarios y etiquetas a cualquier otra página web.

Y al comentar y etiquetar estos sitios los organizamos colectivamente, y por tanto la noción de que este nuevo entorno mediático es demasiado grande y desorganizado como para que nadie encuentre nada provechoso ni relevante simplemente no es cierta. La antigua presuposición de que la información es difícil de encontrar se ha superado mediante la comprensión de que si configuramos con efectividad una red digital híper-personalizada, la información nos encontrará a nosotros. Por ejemplo, he configurado mi propio portal Netvibes para que en el momento en el que alguien, en cualquier parte, etiquete algo con ciertas palabras clave que me interesen, reciba inmediatamente un enlace al artículo. Es como trabajar continuamente con miles de colegas investigadores de todo el mundo. En conjunto, este nuevo entorno mediático demuestra que la idea de aprender entendida como adquirir información ya no es un mensaje defendible ante

nuestros estudiantes, y que es necesario empezar a rediseñar los entornos de aprendizaje para dirigir, impulsar y aprovechar el nuevo entorno mediático que invade en este momento nuestras aulas.

UNA CRISIS DE SIGNIFICADO

Por desgracia, muchos docentes solo perciben los aspectos perjudiciales de estas tecnologías cuando descubren a sus alumnos en Facebook, escribiendo SMS, usando la mensajería instantánea o comprando durante las clases. Aunque muchos culpan a la tecnología, estas actividades son solo nuevas formas de desconectar, parte de un problema mucho mayor que llamo "la crisis de significado", el hecho de que actualmente a muchos estudiantes les cuesta encontrar sentido y significado a su educación *(4)*.

No sacaremos nada bueno de estas tecnologías si previamente no arrostramos la crisis de significado y devolvemos a la educación su relevancia. En cierto modo, estas tecnologías actúan como amplificadores. Si no conseguimos solucionar la crisis de significado, las tecnologías solo aumentarán el problema, porque los estudiantes se desconectarán aún más fácilmente y del todo. Al tener acceso absoluto y constante a su red completa de amigos, podríamos igualmente entrar en la cafetería de las organizaciones de estudiantes e intentar llamar su atención. Por otro lado, si trabajamos con estudiantes para identificar y solucionar problemas que son reales y significativos para ellos, pueden potenciar un entorno de información interconectada de manera que les sirva para alcanzar la *capacidad de obtener información ("knowledge-ability")* que deseamos que adquieran.

Hemos puesto patas arriba los *porqué, cómo y qué*, centrándonos demasiado en *qué* debería aprenderse, después en el *cómo*, olvidando a menudo y completamente el *porqué*. En un mundo de información casi infinita, primero tenemos que centrarnos en el *porqué*, posibilitar el *cómo* y dejar que el *qué* se genere de forma natural a partir de ahí. Como la información infinita nos aleja de un enfoque centrado en la información, comenzamos a reconocer la importancia de la *forma* de aprender frente al *contenido* del aprendizaje. No se trata de que el contenido no sea importante; sino simplemente de que no debe primar sobre la forma. Pero incluso si desplazamos la atención al *cómo* del aprendizaje, todavía queda la cuestión del *qué* tiene que aprenderse. Después de todo, los cursos tienen que tratar acerca de algo. Normalmente, se organizan en

torno a "materias". Postman y Weingartner destacan que la noción de "materia" tiene el efecto adverso de dejar claro a los estudiantes que "Inglés no es Historia e Historia no es Ciencia y Ciencia no es Arte… y una materia es algo que *cursas* y, cuando lo has hecho, ya la has *tenido*". Siempre conscientes de las metáforas ocultas que subyacen en nuestras presunciones más básicas, sugieren que esto se llame "la Teoría de la Vacuna de la Educación" ya que los estudiantes tienden a creer que una vez que han "tenido" una asignatura están inmunizados y no tienen que volver sobre ella *(5)*.

EN VEZ DE ASIGNATURAS, SUBJETIVIDADES

Como alternativa, me gustaría pensar que no estamos impartiendo materias sino subjetividades: maneras de abordar, entender e interactuar con el mundo. Las subjetividades no se pueden enseñar. Implican una lucha intelectual introspectiva en la mente de los estudiantes. Aprender una nueva subjetividad a menudo es doloroso porque casi siempre implica lo que el psicólogo Thomas Szasz define como "un daño a la autoestima" *(6)*. Hay que desaprender nociones que podrían haberse vuelto esenciales para entenderse a uno mismo.

Para ilustrar lo que entiendo por subjetividad en lugar de materias, he creado una lista de subjetividades que intento que los estudiantes hayan adquirido cuando aprenden la "materia" de antropología:

- Nuestra visión del mundo no es innata ni incuestionable sino específica, cultural e históricamente.

- Estamos globalmente interconectados de maneras de las que a menudo no somos conscientes.

- Diferentes aspectos de nuestras vidas y cultura están conectados y afectan profundamente a unos y otros.

- Nuestro conocimiento siempre es incompleto y está abierto a la revisión.

- Creamos nuestro propio mundo.

- La participación en el mundo no es una elección, sí lo es la manera en la que participamos.

Incluso un análisis rápido de estas subjetividades revelará que solo se pueden aprender, investigar y adoptar mediante la práctica. No podemos "enseñarlas". Solo podemos generar entornos en los que las prácticas y perspectivas se estimulen, potencien o inspiren (y por tanto se practiquen continuamente).

Mis experimentos en este sentido han conducido a la creación de la Simulación del Mundo, en estos momentos el eje central de mi curso de Introducción a la Antropología Cultural en la Kansas State University. Como su nombre indica, la Simulación del Mundo es una actividad con la que intentamos simular el mundo. Por supuesto, para hacerlo es imprescindible conocer lo más posible sobre él. Por tanto, aunque se ha organizado como el típico curso de antropología cultural, abarcando la mismas lecturas y temas, todos estos conocimientos se centran, en última instancia, en una gran pregunta, "¿cómo funciona el mundo?"

Los estudiantes son co-creadores de todos los aspectos de la simulación, y se les pide que utilicen y aprovechen el nuevo entorno mediático para encontrar información, teorías y herramientas que les ayuden a contestar a nuestra gran pregunta. Cada uno de los estudiantes desempeña un papel específico y tiene una pericia concreta que desarrollar. En clase se superpone un mapa del mundo y a cada estudiante se le pide que se convierta en un experto en un aspecto específico de la región en la que se encuentren. Con este conocimiento, trabajan en 15-20 pequeños grupos para crear culturas realistas, paso a paso, mientras repasamos todos los aspectos de la cultura en clase. Esto les permite aplicar los conocimientos que han aprendido en el curso y reconocer la manera en la que diferentes aspectos de la cultura –económico, social, político, las prácticas religiosas y las instituciones– se integran en un sistema cultural.

Las últimas semanas del curso exploramos cómo están conectadas las diferentes culturas mundiales y su interdependencia. Los estudiantes continúan utilizando y aprovechando el nuevo entorno mediático para aprender más sobre estas interconexiones, y se sirven de un wiki para trabajar conjuntamente creando la "normativa" de la simulación. Se enfrentan a la imponente tarea de crear una manera de simular la colonización, la revolución, la emergencia de una economía global, la guerra y la diplomacia y los desafíos medioambientales. Entre tanto, analizan algunos de los retos más importantes a los que se enfrenta en este momento la humanidad.

La Simulación del Mundo solo dura 75-100 minutos y abarca 650 años metafóricos, de 1450 a 2100. Los estudiantes la graban con veinte cámaras de vídeo digitales y la editan en una "historia del mundo" final con imágenes de archivo de la historia real del mundo para ilustrar las correspondencias. Vemos juntos el vídeo las últimas semanas de clase, para que sirva de catalizador de un debate para observar nuestro mundo y el papel que desempeñaremos en su futuro. Para entonces será como si tuviéramos el mundo entero ante nuestros ojos en un aula –profundas diferencias culturales, profundas diferencias económicas, profundos retos futuros y una sola humanidad. Nos convertimos no solo en co-creadores de la simulación, sino también como co-creadores del propio mundo, y el futuro está en nuestras manos *(7)*.

Gestionar un entorno de aprendizaje como este plantea desafíos únicos, pero hay una técnica sencilla que hace que todo encaje: *ama y respeta a tus estudiantes y ellos te amarán y respetarán*. Si se palpa la sensación de confianza y respeto que esto genera, los estudiantes se darán cuenta rápidamente de la importancia de su papel como creadores del entorno de aprendizaje y empezarán a asumir la responsabilidad de su propia educación.

NUEVOS MODELOS DE EVALUACIÓN PARA NUEVOS ENTORNOS MEDIÁTICOS: LA PRÓXIMA FRONTERA

Todo esto altera los criterios tradicionales de evaluación y calificación. Esta es la próxima frontera que tenemos que abordar al intentar transformar nuestros entornos de aprendizaje. Cuando converso francamente con profesores de todo el mundo, descubro que, como yo, a menudo aplican de manera provisional antiguas herramientas de evaluación a las nuevas necesidades que ha traído consigo un mundo de información infinita. El contenido ya no es el rey, pero muchas de nuestras herramientas se han utilizado comúnmente para medir la memorización de los contenidos. Por ejemplo, a menudo me descubro escribiendo preguntas de varias opciones basadas en el contenido esperando que indiquen que el estudiante ha adquirido una nueva subjetividad o perspectiva. Por supuesto, los resultados no son satisfactorios. Y lo que es más importante, estas preguntas exigen a los estudiantes una ingente cantidad de energía mental para memorizar contenidos en vez de ejercitar una nueva perspectiva en busca de cuestiones reales y relevantes.

Sin duda, las preguntas de múltiples opciones son blanco fácil de las críticas, pero medidas incluso más sofisticadas de desarrollo cognitivo pueden no reflejar lo esencial. Cuando observas a alguien que verdaderamente está "implicado", alguien que se ha entregado totalmente al proceso de aprendizaje, o simplemente recuerdas los momentos en los que tú mismo has estado "implicado", reconoces inmediatamente que aprender va más allá de esa mera dimensión cognitiva. Muchas de estas dimensiones se mencionaron en el número del sumario, "como las dimensiones emocional y afectiva, las capacidades de asumir riesgos y la incertidumbre, creatividad e inventiva," y la lista continúa. ¿Cómo las evaluamos? No tengo las respuestas, pero la creación de entornos auténticos de aprendizaje que potencien el nuevo contexto mediático exige que lo acometamos con una dedicación renovada y enérgica.

El nuevo entorno mediático nos proporciona nuevas oportunidades para crear una comunidad de aprendices con nuestros estudiantes en busca de preguntas importantes y significativas. Las mejores preguntas abundan y volvemos a ser estudiantes, a la caza de preguntas que nunca habríamos imaginado, disfrutando aprendiendo unos de otros. En el mejor de los casos, los estudiantes acabarán el curso no con respuestas sino con más preguntas, y lo que es incluso más importante, con la capacidad de plantear aún más preguntas generadas por la búsqueda continua y la práctica de las subjetividades que esperamos inspirar. Es lo que he llamado en otra parte "anti-enseñanza", que no se centra en proporcionar respuestas que memorizar, sino en crear un entorno de aprendizaje más apropiado para generar el tipo de preguntas que plantear a los estudiantes para que cuestionen las presunciones que se dan por sentadas y observen sus propios sesgos subyacentes.

El momento actual es hermoso porque los nuevos medios nos han sumido a los educadores en esta especie de entorno de pregunta-cuestionamiento, enfoque-ruptura, asunción-exposición. No hay respuestas fáciles, pero al menos podemos estar agradecidos por las preguntas que nos hacen avanzar.

NOTAS

(1) MICHAEL WESCH(2008) “A Vision of Students Today (and what Teachers Must Do),” Encyclopedia Britannica blog, Oct. 21 <http://www.britannica.com/blogs/2008/10/a-vision-of-students-today-what-teachers-must-do/>

---

(2) MARSHALL MCLUHAN (1967) *The Medium is the Massage* New York, Random House

---

(3) Ver CLAY SHIRKY “Ontology is Overrated: Categories, Links, and Tags” <http://www.shirky.com/writings/ontology_overrated.html> DAVID WEINBERGER (2007) *Everything is Miscellaneous: The Power of the New Digital Disorder*, New York, Times Books

---

(4) MICHAEL WESCH “Anti-Teaching: Confronting the Crisis of Significance”, *Education Canada* (Spring 2008) <http://www.cea-ace.ca/media/en/AntiTeaching_Spring08.pdf>

---

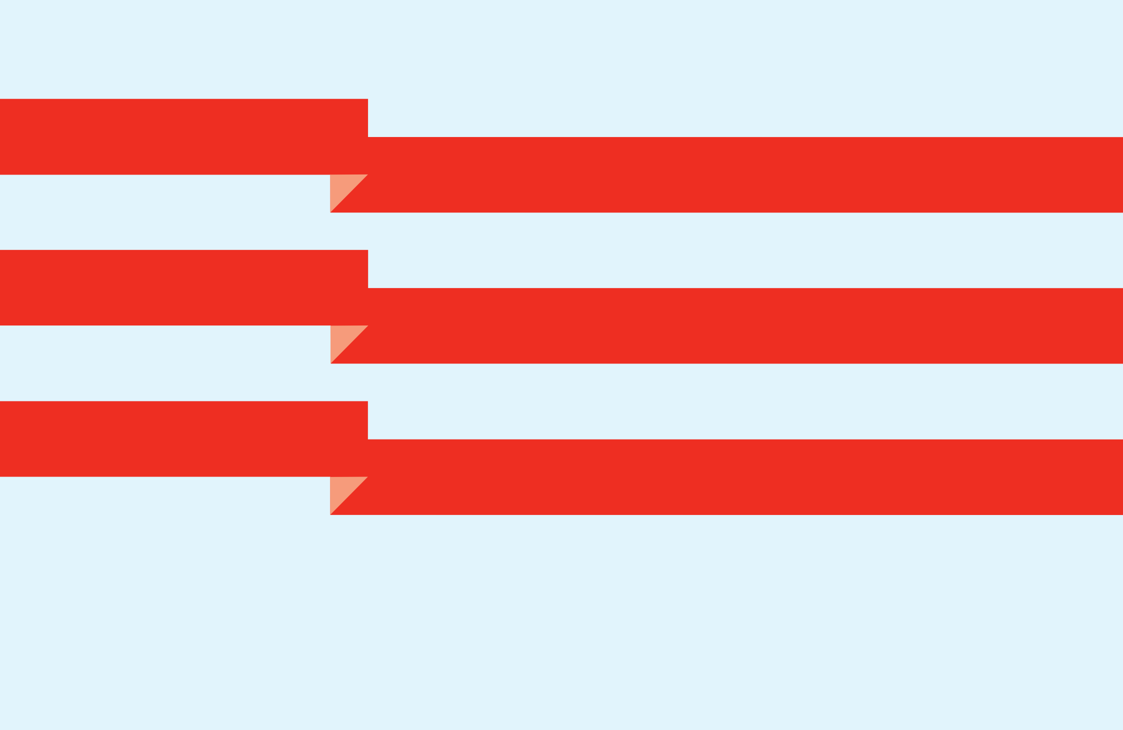
(5) NEIL POSTMAN AND CHARLES WEINGARTNER (1969), *Teaching as a Subversive Activity*, Delacorte Press, 21

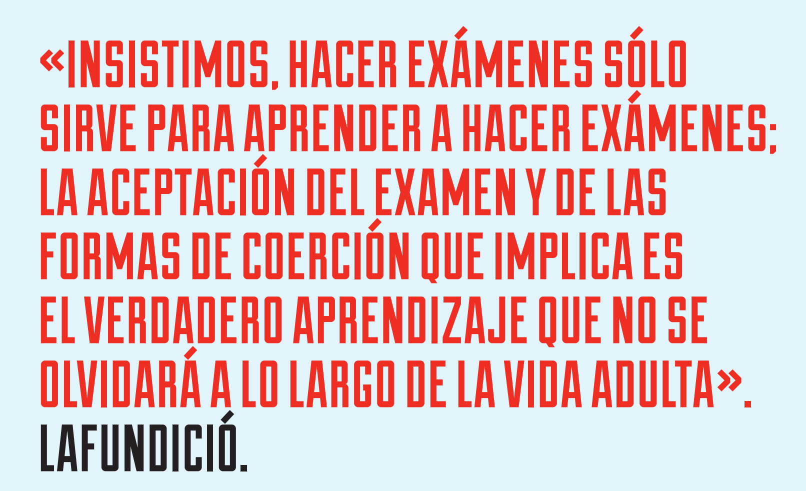
---

(6) THOMAS SZASZ (1974) *The Second Sin*, Routledge, 18

---

(7) El vídeo de la Simulación del Mundo puede ser visto en: <http://www.academiccommons.org/commons/essay/knowledgable-knowledge-able>





«INSISTIMOS, HACER EXÁMENES SÓLO SIRVE PARA APRENDER A HACER EXÁMENES; LA ACEPTACIÓN DEL EXAMEN Y DE LAS FORMAS DE COERCIÓN QUE IMPLICA ES EL VERDADERO APRENDIZAJE QUE NO SE OLVIDARÁ A LO LARGO DE LA VIDA ADULTA».

LAFUNDICIÓ.



JAVIER
ECHEVERRÍA
EZPONDA

Javier Echeverría Ezponda nació en Pamplona (1948). Es Licenciado en Filosofía y en Matemáticas (Universidad Complutense de Madrid), Doctor en Filosofía por la misma universidad y Docteur d'Etat-ès Lettres et Sciences Humaines por la Université Paris-I. Ha sido profesor en la Universidad Politécnica de Madrid, Catedrático de Lógica y Filosofía de la Ciencia en la Universidad del País Vasco *(1)* y Profesor de Investigación en el Instituto de Filosofía del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Ha realizado estancias investigadoras prolongadas en París, Bruselas, Hannover, Urbana-Champaign y Reno. Ha obtenido numerosos premios, entre ellos el Anagrama de Ensayo (1995) o el Premio Euskadi de Investigación concedido por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco (1997) y el Premio Nacional de Ensayo concedido por el Ministerio de Cultura del Gobierno de España (2000). Actualmente es Research Professor de la Fundación Vasca para la Ciencia (Ikerbasque) y miembro de número de la International Academy of Philosophy of Science y de la Academia Vasca de Ciencias, Artes y Letras (Jakiunde).

EXPANDIR LA EDUCACIÓN AL TERCER ENTORNO

INTRODUCCIÓN

Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado radicalmente las relaciones y acciones humanas, que ahora pueden desarrollarse a distancia, en red y asincrónicamente. En particular, han generado nuevas capacidades de percepción y acción, así como nuevos modos de interrelación y socialización. Por consiguiente, los procesos de aprendizaje han de orientarse hacia la adquisición de esas nuevas competencias y habilidades que son precisas para intervenir adecuadamente en el nuevo espacio social, el espacio electrónico. Esto afecta a la escuela, pero también a las familias y a los demás agentes educativos, incluidas las universidades y los centros de formación profesional. Cabe hablar, por tanto, de una *educación expandida al espacio electrónico* (*e*-educación), que se ha ido desarrollando en los sistemas educativos de los diversos países y regiones durante los últimos años.

Sin embargo, dado el rápido ritmo de cambio tecnológico, las destrezas adquiridas han de ser actualizadas periódicamente. Por tanto, la *e*-educación tiende a ser continua y se expande en función de la edad de las personas que practican el *e-learning*, y que pueden ser niños, jóvenes, adultos o personas de la tercera edad. De hecho, cuando la Unión Europea aprobó su actual plan *i2010* de fomento de la sociedad europea de la información, subrayó su carácter inclusivo: entre otras modalidades de lucha contra la exclusión, hay que tener en cuenta que también las personas de edad pueden querer ser activas en el espacio electrónico, y tienen derecho a ello. Surge así un segundo vector de expansión, relativo a la edad en la que tienen lugar los procesos de aprendizaje.

Habría otras dimensiones a explorar, pero en este artículo nos centraremos en estos dos ejes de expansión de la educación. Previamente expondremos el marco conceptual que sustenta esas propuestas, basado en un conjunto de hipótesis filosóficas sobre las tecnologías de la información y las comunicaciones. A continuación evocaremos algunas propuestas de Amartya Sen, que están a la base de la interpretación que vamos a hacer del impacto de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en los seres humanos. Finalmente aplicaremos ese conjunto de hipótesis a los dos ejes de expansión del aprendizaje que acabamos de presentar.

LA HIPÓTESIS DE LOS TRES ENTORNOS

Partimos de una primera hipótesis según la cual *a finales del siglo XX se fue conformando el sistema tecnológico TIC* gracias a la convergencia de artefactos de orígenes muy diversos que, poco a poco, se fueron compatibilizando, acoplando e integrando, hasta que llegaron a conformar un auténtico sistema tecnológico. El sistema TIC está formado por varios subsistemas que han ido convergiendo entre sí. Entre esos subsistemas cabe mencionar las tecnologías informáticas (hardware, software), así como el teléfono (fijo, móvil, multimedia…), la televisión (digital), el sonido electrónico (incluida la música digitalizada), la imagen digital (máquinas de fotos, videocámaras…), el dinero electrónico (tarjetas de crédito y débito, transferencias electrónicas…), las redes telemáticas (descentralizadas y de acceso abierto como Internet o centralizadas y de acceso restringido como las redes militares y financieras), las tecnologías multimedia (CDs, DVDs, complementos USB…), los videojuegos (consolas, pantallas de ordenador y TV, móviles…), la realidad virtual (cascos y gafas estereoscópicas, guantes de datos, lenguas y narices electrónicas…), las redes de repetidores y antenas, los satélites de telecomunicaciones, etc. Cada uno de estos subsistemas TIC tienen un origen y una evolución propia, hasta el punto de que pueden ser estudiados y utilizados independientemente. Sin embargo, las dos últimas décadas han traído consigo su integración progresiva en un sistema tecnológico más amplio y más complejo, para el que es habitual utilizar las siglas TIC. En conjunto, la convergencia entre todas ellas y otras *tecnologías semióticas* (digitalización, codificación, compresión, criptología, metadatos, protocolos de reconocimiento entre ordenadores, etc.) ha generado el sistema tecnológico TIC, cuya punta del iceberg es Internet, la red de redes. El sistema TIC se ha consolidado como tal sistema, y ha dado pasos evolutivos importantes, como la reciente convergencia entre el ordenador y el teléfono móvil o la convergencia en curso entre ordenador y televisor. Las TIC se han difundido amplia y rápidamente por diversos países y sectores sociales, suscitando transformaciones sociales de todo tipo, incluidos los sistemas educativos, hoy en día transformados por el *e-learning*, la *blended learning* y el *extended learning*. En conjunto, la emergencia de la sociedad de la información ha sido concomitante a la consolidación y desarrollo del nuevo sistema tecnológico.

La emergencia del sistema TIC y de la sociedad de la información son procesos extraordinariamente complejos, que presentan diferencias y variantes

según los países y campos de actividad. Sin embargo, a nuestro entender existen dos grandes propiedades que resumen bien esa gran transformación tecno-social:

A/ El sistema TIC ha modificado las acciones y relaciones humanas, al hacer posible que unas y otras se produzcan a distancia, en red y multicrónicamente.

B/ El sistema TIC ha posibilitado la emergencia de un nuevo espacio social, el tercer entorno (E3), cuya estructura topológica y métrica difiere de los entornos rurales (E1) y urbanos (E2) en donde tradicionalmente se han desarrollado la vida social y los procesos educativos *(2)*.

En virtud de la primera propiedad, cualquier agente que sepa operar en el tercer entorno (E3) puede intervenir y llevar a cabo acciones que, teniendo su origen en un lugar concreto, producen efectos en múltiples ubicaciones, muchas de ellas situadas a gran distancia, y todo ello una y otra vez, al ser tele-acciones automáticamente repetibles, o si se prefiere, iterables. Las denominaremos *tele-acciones*, o también *multiacciones*, porque una misma acción se manifiesta como múltiple en el espacio y en el tiempo. En virtud de la segunda propiedad general, los efectos de estas acciones electrónicas se muestran ante todo en el tercer entorno, es decir, en el sistema de redes telemáticas al que tienen acceso millones de personas a través de las diversas interfaces TIC. Las relaciones e interacciones entre personas físicas o jurídicas en los entornos rurales o urbanos (E1 y E2) requieren la presencia física de los interlocutores, así como la proximidad entre ellos, de modo que lo que uno hace pueda ser percibido por sus vecinos y tenga efecto en el entorno próximo. En los ámbitos educativos, uno de los espacios canónicos para este tipo de acciones son las aulas, es decir, recintos con interior, frontera y exterior. Dentro del aula se desarrollan los procesos educativos, dirigidos por un agente principal (el maestro) con ayuda de una serie de instrumentos docentes (pizarras, libros, mapas, láminas, etc.), todo ello con el fin de transmitir conocimientos y adquirir nuevas capacidades y destrezas. En el caso del espacio electrónico, en cambio, las interrelaciones personales y educativas suelen producirse a distancia y en red, sin presencia física de las personas, sino mediante la telepresencia, y con ayuda de otros instrumentos educativos: el ordenador, las pantallas, las tecnologías multimedia, los videojuegos, etc. Cambian los instrumentos pero, sobre todo, se modifican el espacio y el tiempo donde tienen lugar los procesos de aprendizaje y las interrelaciones educativas.

Los diversos autores que han teorizado sobre la sociedad informacional, por ejemplo Castells (3), insisten en que las empresas e instituciones han de modificar radicalmente su estructura organizativa para adaptarse a Internet y al espacio electrónico. Otro tanto ocurre en el caso de los centros escolares. La sociedad-red exige escuelas-red. Esta es una de las consecuencias más importantes de la hipótesis del tercer entorno por lo que respecta a la educación, más allá de los cambios instrumentales y tecnológicos, que también son significativos. Los procesos de aprendizaje han tenido lugar en el primer y el segundo entorno; gracias al sistema TIC, ahora se han expandido al tercer entorno, sin dejar de seguir produciéndose en los otros dos. De la misma manera, *las escuelas tradicionales han de expandirse en forma de escuelas-red*.

Resumiendo la hipótesis del tercer entorno, diremos que el espacio electrónico es una *propiedad emergente del sistema tecnológico TIC*. A lo largo de la historia de la tecnología hay muchos ejemplos de emergencia de nuevos espacios sociales. Uno muy claro es la *República de las Ciencias, las Artes y las Letras*, que no hubiera llegado a existir sin la imprenta. La *Encyclopédie* de los ilustrados franceses es un buen ejemplo de aquel espacio de conocimiento, como la actual Wikipedia encarna la Web 2.0. Los libros y las revistas enlazaron entre sí a científicos, escritores, lectores y artistas en un espacio común de cultura y saberes que posibilitó una primera internacionalización del mundo y del conocimiento. Un segundo ejemplo es la prensa, que dio lugar en los siglos XIX y XX a la emergencia de un nuevo espacio social, la opinión pública, cuya relevancia ha sido muy grande en los países democráticos. Hay ejemplos menos abstractos de espacios sociales sobrevenidos: la construcción de una ciudad es posible gracias a la convergencia de técnicas muy distintas, pero lo importante es que, como resultado de todo ello, surge un *espacio urbano* con características específicas según los lugares. Pues bien, las TIC generan un espacio o paisaje electrónico al que sólo se puede acceder a través de las interfaces antes mencionadas y cuyo desarrollo posibilita la construcción de una nueva modalidad de sociedad, la sociedad de la información. Por todo ello decimos que el tercer entorno es una propiedad emergente del sistema TIC, en base a la teoría de sistemas, aplicada en este caso a los sistemas tecnológicos.

La hipótesis de los tres entornos tiene grandes consecuencias en los procesos de aprendizaje, debido a que:

1.- El tercer entorno y el sistema TIC posibilitan nuevos procesos de aprendizaje y transmisión de la información y el conocimiento a través de las redes telemáticas.

2.- Las TIC generan nuevas capacidades de acción y de relación, para cuyo desarrollo se requieren nuevas habilidades y destrezas. Este es el punto central en lo que se refiere a la educación, e incluso a la formación. En E3 se requieren diversas capacidades de acción, y no sólo en la relación profesor-alumno, sino también en las relaciones con los colegas y compañeros. Como veremos a continuación, esto implica una ampliación de los espacios de capacidades y funcionamientos, tanto individual como colectiva e institucionalmente.

3.- Adaptar la escuela, la Universidad y la formación al espacio electrónico exige diseñar nuevos escenarios, instrumentos y métodos para los procesos de aprendizaje, además de ser capaz de practicarlos con suficiente competencia. Ello afecta a los alumnos, a los profesores y, en general, a todos los agentes que intervienen en los procesos educativos, incluyendo los aspectos administrativos y de mantenimiento de las infraestructuras telemáticas.

Por estas razones, a las que podrían añadirse otras, la *e*-educación es mucho más compleja que la simple introducción de ordenadores en las escuelas y de conexiones a Internet. Hay que replantearse la organización de las actividades educativas, implantando un *sistema educativo expandido en el espacio electrónico (escuelas-red)*. El error más habitual ha sido reducir el espacio electrónico a Internet, desdeñando los procesos de aprendizaje posibilitados por la televisión, las tecnologías multimedia o los videojuegos. Un segundo error conceptual consiste en pensar que sólo estamos ante nuevos medios de información y comunicación, que se limitan a proporcionar nuevas vías de acceso a la información. Ante todo, el tercer entorno es un espacio para la interacción, si bien ésta se produce a distancia y en red, a diferencia de los espacios de aprendizaje tradicionales. Estamos ante un nuevo espacio social, no simplemente ante un medio de información o comunicación.

Hablando en términos generales, hay que dedicar tanta atención a la educación en el tercer entorno como la que se dedica a los otros dos entornos. La regla a seguir es la de un tercio (de tiempo, de atención, de inversión) para cada entorno. La enseñanza presencial seguirá existiendo pero, además de ella, los centros escolares han de introducir la educación electrónica. Concluiré este apartado diciendo que la emergencia del tercer entorno supone una *ampliación o expansión de la realidad*. Esta es la razón de fondo por la que cabe hablar de una educación expandida al espacio electrónico. Hay que ampliar y expandir el derecho a la educación, proyectándolo hacia el nuevo espacio social.

ESPACIOS DE CAPACIDADES Y DESEMPEÑOS, SEGÚN AMARTYA SEN

En este apartado aludiremos brevemente a algunas de las propuestas de Amartya Sen, interpretándolas en relación a las tecnologías, y más concretamente a las TIC *(4)*. Sen dio la vuelta a la teoría económica, al investigar ante todo la noción de pobreza, más que la de riqueza, inversamente a Adam Smith. Según Sen, a la hora de definir la pobreza:

"El 'espacio' correcto no es ni el de las utilidades, como sostienen los partidarios del enfoque del bienestar, ni el de los bienes primarios, como exige Rawls, sino el de las libertades fundamentales –las capacidades– para elegir la vida que tenemos razones para valorar" *(5)*.

Partiendo de esa idea, introdujo dos nuevos espacios de parametrización de la miseria y la pobreza, los *espacios de capacidades (capabilities) y desempeños (functionings)*. Ambos tienen que ver con los valores de cada persona y cada sociedad:

"El concepto de desempeños (*functionings*), que tiene unas raíces claramente aristotélicas, refleja las diversas cosas que una persona puede valorar hacer o ser. Las funciones valoradas pueden ir desde las elementales, comer bien y no padecer enfermedades evitables, hasta actividades o estados personales muy complejos, como ser capaz de participar en la vida de la comunidad y respetarse a uno mismo. La *capacidad* de una persona se refiere a las diversas combinaciones de funcionamientos que puede conseguir. Por lo tanto, la capacidad es un tipo de libertad: la libertad fundamental para conseguir distintas combinaciones de desempeños (o, en términos menos formales, la libertad para lograr diferentes estilos de vida) *(6)*".

Sen fue capaz de construir instrumentos formales para estudiar matemáticamente ambos espacios:

"La cantidad o el grado de que disfrute una persona de cada desempeño puede representarse como una cifra real, y cuando se hace eso, el logro real de una persona puede concebirse como un *vector de desempeños*. El *conjunto de capacidades* estaría formado por los distintos vectores de funciones entre los que puede elegir" [...] "El centro de atención valorativo de este *enfoque de*

las capacidades pueden ser los desempeños (lo que una persona es capaz de hacer realmente) o el conjunto de capacidades de las opciones que tiene (sus oportunidades reales). Los dos suministran diferentes tipos de información: las primeras sobre las cosas que hace una persona y el segundo sobre las cosas que tiene libertad fundamental para hacer" *(7)*.

En determinadas circunstancias, el espacio de capacidades de un ser humano (lo que puede elegir hacer) es muy restringido, es decir, su grado de libertad y de oportunidades es escaso. En tales casos cabe hablar de pobreza, e incluso de miseria. Siendo posible medir ambos espacios mediante vectores, Sen aportó un nuevo sistema de medición de la pobreza y la riqueza, partiendo siempre de una pluralidad de valores y modos de vivir "la perspectiva de las capacidades es inevitablemente pluralista" *(8)*.

Él se refería a las personas, pero los dos tipos de espacio que propuso pueden ampliarse a los agentes colectivos, incluidas las escuelas y otros agentes educativos. Los agentes colectivos tienen sus propios valores (grupales, institucionales, empresariales, corporativos, etc.) y eligen entre diversas opciones posibles, teniendo muy en cuenta los recursos y capacidades con los que cuentan. Los valores pueden componerse entre sí y ser compartidos por varios agentes, dando lugar a acciones colectivas. Las personas que integran una institución, una empresa, un sindicato, un partido político, algunas comunidades, o simplemente un equipo, se caracterizan por compartir determinados valores, así como por hacer propio un objetivo común que consideran valioso. Por tanto, un agente colectivo puede ser caracterizado por un sistema de valores que guían sus acciones, haciendo deseables unos objetivos, y rechazables otros. A partir de ello, es posible definir el espacio de desempeños de dicho agente colectivo (lo que hace una institución u organización), así como su espacio de capacidades (lo que puede y quiere hacer). Las intenciones no se suman, como demostró Arrow, razón por la que la teoría intencional de la acción humana ha tenido grandes dificultades para analizar las acciones colectivas. En cambio, si aceptamos la concepción axiológica de la acción humana, según la cual las acciones son guiadas por valores que se componen entre sí y que pueden ser compartidos por varios agentes, las nociones de agente colectivo y acción colectiva son empíricamente determinables y operativas.

Así es como reinterpretamos a Sen en relación a las capacidades de acción tecnocientífica. Puesto que el sistema TIC es uno de los principales cánones de

la tecnociencia, basta investigar qué acciones posibles mediante las TIC valoran positivamente las personas para definir el espacio de capacidades asociado al sistema TIC para cada agente concreto, sea éste individual o colectivo. Cuando una escuela introduce las TIC, por ejemplo, está posibilitando el desarrollo de nuevos procesos de aprendizaje, que antes no se daban en las aulas, y ahora sí, por haber aulas informáticas. Otro tanto cabe decir de la gestión y administración, claro está. En general, sintetizando nuestras propias propuestas con las de Sen, mantendremos la hipótesis adicional de que la rápida difusión del sistema TIC en los diversos países y sectores sociales ha estado vinculada a la expansión de los espacios de capacidades y desempeños de las personas, las empresas, las corporaciones y las instituciones. En la media en que las TIC sirven para llevar a cabo acciones que son consideradas como valiosas, esos artefactos se incorporan a la actividad cotidiana. Al hacerlo, las capacidades de acción se incrementan.

EL APRENDIZAJE COMO EXPANSIÓN DE LAS CAPACIDADES

Desde esta perspectiva se advierte algo muy importante: la *e*-educación incrementa considerablemente el espacio de capacidades de cada persona, debido a que le permite aprender a utilizar las TIC, y éstas hacen posibles las relaciones e interacciones a distancia, en red y multicrónicas. El índice de alfabetización digital de una determinada sociedad o grupo constituye un indicador válido para medir la extensión del espacio de capacidades y desempeños que dicha sociedad o grupo posee en relación al sistema TIC. Por supuesto, hay otros indicadores, como el número de ordenadores, o las conexiones a Internet por banda ancha, o los proveedores de acceso. Sin embargo, disponer de esos bienes tecnológicos sin saber usarlos no sirve de nada. El enfoque basado en las capacidades no se fija tanto en la posesión de bienes (en este caso artefactos tecnológicos), cuanto en la adquisición de competencias, habilidades y destrezas que pueden ejercitarse al utilizarlos. La noción de bien cambia por completo, porque no se refiere a objetos, sino a acciones. No se trata de bienes en el sentido utilitarista del término (artefactos, herramientas, mercancías que uno puede comprar), sino de bienes entendidos como capacidades de actuar competentemente, siendo dichas acciones valoradas positivamente, tanto por la persona que las hace como por la sociedad que impulsa la enseñanza de esas habilidades. Ilustremos lo anterior con algún ejemplo.

Un momento clave en la práctica científica e ingenieril es la habilitación para el ejercicio de una profesión: por ejemplo la de médico, químico, informático, arquitecto o ingeniero de caminos. Al poder ejercer una profesión, la capacidad de acción de una persona habilitada supera a la de la no habilitada. Por ende, tenemos un criterio objetivo (social, en base a un consenso profesional) para determinar esa ampliación del espacio de capacidades. La persona ejercerá luego su profesión o no (espacio de desempeños), pero su espacio de capacidades profesionales se ha transformado, precisamente por haber sido habilitado tras superar un largo proceso de formación. Otro tanto sucede en otros procesos de aprendizaje. Por consiguiente, interpretaremos el aprendizaje desde la perspectiva de los espacios de capacidades y desempeños, incluidos los procesos de *e-learning* a los que nos hemos referido en los apartados anteriores. La educación genera una riqueza que no está basada en la posesión de bienes, sino en el incremento de las capacidades de acción, y por ende en la expansión de los espacios que, según Sen, determinan la pobreza y la riqueza.

Es posible medir el capital humano de una sociedad en función de los recursos humanos habilitados (licenciados, doctores, profesionales de la investigación). De hecho, éste es uno de los indicadores que suelen usarse a la hora de analizar los sistemas de ciencia y tecnología de cada país. Otro tanto ocurre con los indicadores que miden el desarrollo de la sociedad de la información, aunque en este caso siguen predominando las mediciones basadas en las teorías de Rawls (posesión de bienes tecnológicos), más que en el enfoque de las capacidades. Nuestra propuesta va precisamente en esta dirección: el índice de alfabetización digital de una persona, grupo, empresa o institución debería establecerse en función de lo que serían capaces de hacer con ayuda de las TIC (espacio de capacidades), así como de lo que efectivamente hacen (espacio de desempeños).

Las propuestas de Sen se aplican bien al sistema TIC. El sentido común suele aplicar el criterio de capacidades para dilucidar si alguien sabe una determinada lengua, cosa que se dilucida en función de lo que dicha persona sabe hacer, y bien: leer, entender, hablar, escribir, etc. Pues bien, otro tanto habría que hacer en el caso del sistema tecnológico TIC y su introducción en las escuelas. En lugar de contar el número de ordenadores por niño o niña, o el número de conexiones a Internet, habría que medir lo que de hecho hacen los niños y niñas con los artefactos TIC que tienen a su disposición, y en particular las competencias que adquieren con ellas. Lo importante es la capacidad de hacer algo, y en el mejor de los casos de hacerlo correctamente.

Estas consideraciones basadas en las propuestas de Amartya Sen son particularmente relevantes en relación al segundo eje de expansión del aprendizaje que mencionamos al principio: la edad. Tanto el espacio de capacidades como el de desempeños van transformándose conforme cambia la edad de las personas, en particular en la juventud y en la vejez. En la sociedad industrial, los sistemas educativos han sido concebidos en función de los oficios y profesiones que los jóvenes podrían ejercer cuando fueran adultos, por estar esas profesiones socialmente difundidas y aceptadas. En la sociedad de la información se producen dos grandes novedades: por una parte las profesiones son mucho más difusas y efímeras, razón por la cual el reciclaje y los cursos de formación son necesarios a cualquier edad. En segundo lugar, los espacios de capacidades y desempeños de las personas menguan considerablemente cuando llegan a la jubilación, precisamente porque las habilitaciones que pudieran tener dejan de tener validez profesional para los desempeños, sin perjuicio de que su espacio de capacidades pueda seguir siendo muy amplio. En suma: ambos espacios experimentan cambios radicales en la tercera edad, resultando más difícil adaptarse al rápido ritmo de cambio tecnológico en el sector TIC. Ello da lugar a lo que cabe denominar *brecha generacional*, consistente en que el espacio de capacidades de las personas mayores es menguante por lo que respecta al sector TIC. Ello exige acciones compensatorias si se quiere mantener la condición no excluyente en las sociedades de la información.

Se trata de un problema estructural que requiere una expansión específica de los procesos de aprendizaje al ámbito de la tercera edad, que tradicionalmente no ha sido tenido en cuenta como campo de actuación para los sistemas educativos. El desafío es enorme y de gran complejidad. Por falta de espacio no lo analizaremos, ni siquiera mínimamente, limitándonos a señalarlo a título de conclusión, es decir, como problema abierto.

NOTAS

(1) Este trabajo ha sido elaborado en el Centro de Ciencias Humanas y Sociales del CSIC, en el marco del proyecto de investigación FFI 2008- 03599/FISO, "Filosofía de las tecnociencias sociales", financiado por el Ministerio Español de Ciencia e Innovación.

- -

(2) Dicha hipótesis quedó expuesta ampliamente en J. ECHEVERRÍA (1999) *Los Señores del Aire, Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona, Destino

- -

(3) M. CASTELLS (1996-98) *La Era de la Información*, Madrid, Alianza, 3 vols

- -

(4) Nos centraremos ante todo en su libro *Desarrollo y libertad* (Barcelona, Planeta, 2000), que apareció en 1999, un año después de que se le concediera el Premio Nobel de Economía.

- -

(5) Sen, o.c., p. 99

- -

(6) A. Sen, o.c., pp. 99-100

- -

(7) Ibíd., p. 100

- -

(8) Ibíd., p. 102

BIBLIOGRAFÍA

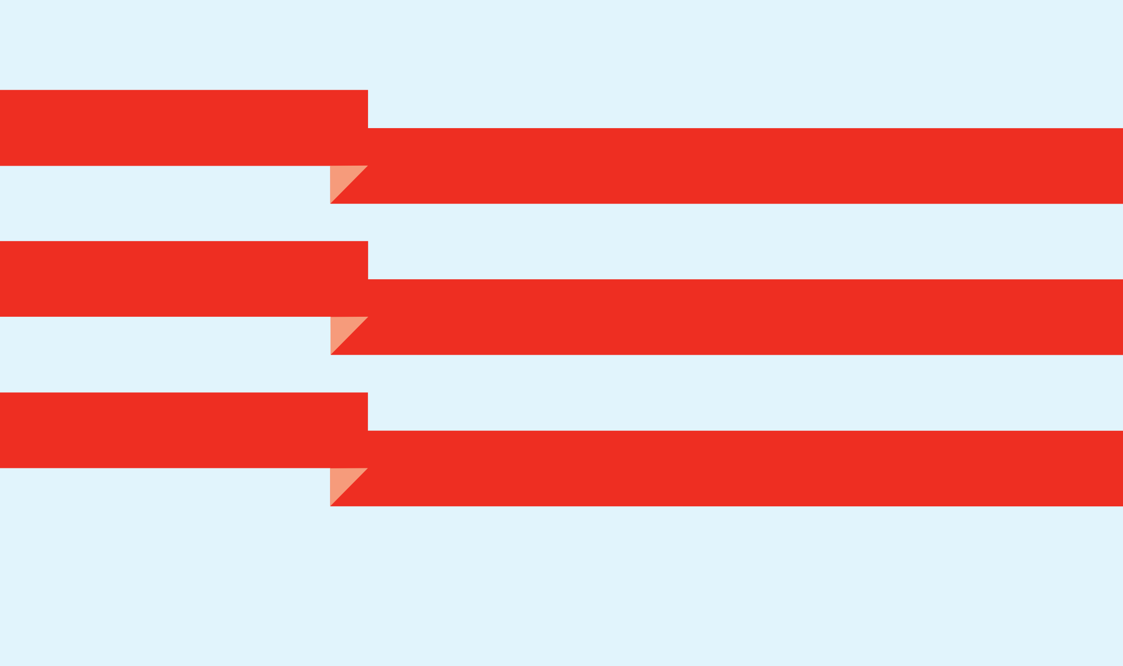
CASTELLS, M. (1996-98) *La era de la Información,* 3 vols., Madrid, Alianza

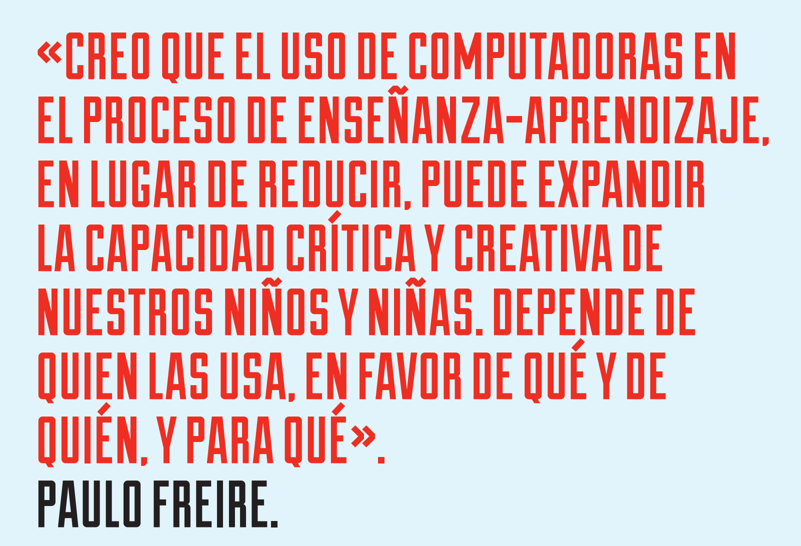
ECHEVERRIA, J. (1999) *Los Señores del Aire: Telépolis y el Tercer Entorno*, Barcelona, Destino

ECHEVERRIA, J. (2001)"Educación y nuevas tecnologías: el plan europeo e-learning", en *Revista de Educación,* número extraordinario, pp. 201-210

SEN, A. (1997) *Bienestar, justicia y mercado*, Barcelona, Paidós

SEN, A. (2000) *Desarrollo y libertad*, Barcelona, Planeta




«CREO QUE EL USO DE COMPUTADORAS EN
EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE,
EN LUGAR DE REDUCIR, PUEDE EXPANDIR
LA CAPACIDAD CRÍTICA Y CREATIVA DE
NUESTROS NIÑOS Y NIÑAS. DEPENDE DE
QUIEN LAS USA, EN FAVOR DE QUÉ Y DE
QUIÉN, Y PARA QUÉ».
PAULO FREIRE.



JON
IGELMO
ZALDÍVAR

Jon Ingelmo Zaldívar (1982, Bilbao) es Licenciado en Pedagogía por la Universidad de Deusto. Durante tres años, entre 2003 y 2006, primero vinculado a la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México y luego con el Colegio de la Frontera Sur en el Estado mexicano de Chiapas, participó en distintos proyectos formativos con docentes de escuelas públicas mexicanas de diferentes regiones de México. También en este tiempo colaboró en proyectos sociales independientes que estaban siendo implementados en comunidades indígenas de Chiapas. Desde el 2008 permanece becado dentro del Programa de Formación y Perfeccionamiento de Personal Investigador del Gobierno Vasco. Colabora con el Proyecto Migraciones de la Escuela Popular de Adult@s del Barrio del Pilar y en febrero de 2008 inició la gestión del blog "Pensamiento Pedagógico Radical". Desde septiembre de 2010 se encuentra realizando una estancia de investigación en la Faculty of Education de la Queen's University de Canadá. Ha publicado artículos en revistas como Cuadernos de Pedagogía, Con-ciencia Social y Letras Deusto.

www.madrimasd.org/blogs/pensamiento_pedagogico_radical

DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA A LA CRÍTICA DE LA PEDAGOGÍA

LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS MODERNAS EN EL CONTEXTO DE LA WEB 2.0

EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y APRENDIZAJE EN LA PRIMERA DECADA DEL SIGLO XXI

Entiendo educación como el proceso planificado que implica la presencia de un sujeto que enseña –y enseñando aprende– y de otro que aprende –y aprendiendo enseña–*(1)*. En el proceso educativo, además, se integran objetos de conocimiento a modo de contenidos, así como objetivos que orientan la práctica educativa. Por tanto, la educación al ir más allá del presente tiene vocación de futuro.

La pedagogía, por su parte, es la encargada de estudiar los planes educativos. Reflexiona en torno a los sujetos que participan del proceso educativo. Sintetiza los conocimientos y selecciona los objetivos que orientan la práctica educativa. En última instancia, corresponde a la pedagogía imaginar el futuro y articular planes educativos que respondan a lo que algún día será. De ahí que una variada gama de campos del saber –antropología, filosofía, biología, psicología, política, sociología, historia, estadística, ...– articulen el conocimiento pedagógico.

El ser humano es un ser que aprende o muere embrutecido en su humanidad. Los individuos que participan de una cultura aprenden de esa cultura y de los imaginarios sociales que se articulan al aplicar herramientas de interacción con el medio. Aunque no en todas las culturas se educa. De hecho, el concepto de educación, y por tanto también la pedagogía como disciplina, tiene su origen en la modernidad *(2)*.

Pero la educación, tal y como la conocemos al inicio del siglo XXI, además de un proceso planificado, es también un valor dentro del mercado de producción y consumo. Es la consecuencia de la mutación del modelo de desarrollo y progreso de la industria moderna operado en los años setenta del siglo anterior. Desde las instancias que ejecutaron esta transición se estudiaron los peligros medioambientales que se producirían al volcar toda la economía en la producción exclusiva de bienes materiales, y se apostó por integrar en el mercado un conjunto de servicios de consumo, y entre todos uno en especial: la educación *(3)*.

La pedagogía crítica es una corriente de pensamiento en educación desarrollada durante la segunda mitad del siglo XX. A raíz de las fuertes

inversiones que los Estados comienzan a realizar en sus sistemas educativos en los años sesenta y setenta, una generación de pensadores de las instituciones educativas detectó la posibilidad de articular un conjunto de alternativas pedagógicas que influyeran en los procesos de cambio social y político. La educación como subsistema social, desde esta perspectiva, es capaz de combatir las desigualdades, la injusticia, la ignorancia, el subdesarrollo o la pobreza producto del sistema. Aplicando un método crítico en la acción educativa institucional la realidad puede cambiar. Los trabajos desarrollados por el brasileño Paulo Freire son un punto de referencia clave para esta corriente de la pedagogía.

La crítica a la pedagogía nace de forma paralela a la pedagogía crítica. El epicentro de esta corriente de pensamiento puede ser ubicado en una pequeña ciudad mexicana: Cuernavaca. En el Centro Intercultural de Documentación de esta localidad, Iván Illich publicó al inicio de los años setenta una serie de trabajos en los que se estudiaba el fenómeno de la educación como un sistema propio. El vuelco que se estaba operando a nivel económico y tecnológico, que concebía el desarrollo a partir de la capitalización de valores sociales intangibles como la salud *(4)*, la educación *(5)* o el transporte *(6)*, convertía a los sistemas educativos en los espacios por excelencia donde el ser humano no sólo aprendía que todo lo material tiene un precio, sino también que el conocimiento podía ser un objeto de consumo. De ahí que las instituciones educativas, para quienes trabajan la crítica a la pedagogía, sean estudiadas como las herramientas industriales más eficaces al servicio del modelo de producción y consumo moderno. El maestro, a partir de estas categorías críticas, vende un conocimiento empacado y los alumnos aprenden a consumirlo. El conocimiento ha sido secuestrado por los profesionales, la educación es la excusa perfecta para reducir a un estado de ignorancia a amplios sectores de la población, y el libre acceso a la información, sin intermediarios profesionales, es decir, pedagogos, es el punto de partida para un aprendizaje en libertad.

El concepto Web 2.0, en los apenas cinco años que han transcurrido desde su aparición, ha conseguido presentarse como un neologismo acertado para dar una explicación de los nuevos paradigmas –sociológicos, periodísticos, científicos, pedagógicos…– que se abren como consecuencia de la aplicación de un conjunto de herramientas que en poco tiempo han alcanzado unos niveles de impacto social cuando menos sorprendentes. Una nueva generación de traductores del lenguaje HTML (*HyperText Markup Language*)

terminó por dar un giro significativo al trabajo que en un principio parecía corresponderles. Ya no trabajarían mano a mano con quienes eran los considerados poseedores del conocimiento, sino que iniciaban la labor de acercar al usuario, a la persona, la posibilidad de publicar cuanto quisiera en Internet. El programador informático en su nueva función de traductor, ponía al servicio del individuo la herramienta tecnológica. Nacían los wikis, los blogs, los feeds, los tags, el Moodle… Y cada quien elegía no sólo lo que quería hacer público en Internet, sino también el contenido que deseaba tener a su alcance. Todo indicaba que una *web de las personas* estaba dejando en un segundo plano la *web de los datos* *(7)*.

La reciente aparición de la Web 2.0 ha puesto sobre la mesa un debate en la primera década del siglo XXI en torno al modo en el que este fenómeno tecnológico abre nuevos paradigmas para la pedagogía, la educación o el aprendizaje. Se habla de educación 2.0, de pedagogía 2.0, de nuevas formas y espacios para aprender y participar, de alfabetización digital o de aprendizaje en red. Se retoman trabajos de la pedagogía crítica y se releen autores. Pero las piezas no encajan del todo. Sucede que las nuevas herramientas de la Web 2.0 con dificultad pueden ser abordadas desde una perspectiva que no se desmarca de los paradigmas propios de la modernidad *(8)*. La educación institucionalizada y la pedagogía como construcción moderna, incluso en su versión más crítica, no tienen cabida en esta nueva forma de concebir el aprendizaje.

No es debe extrañar, por tanto, que esta revolución de la Web 2.0 haya encendido las alarmas de las instituciones modernas que tradicionalmente han trabajado en la conservación, transmisión, transformación y generación del conocimiento. Tal es el caso de las instituciones educativas. Estas instituciones, escuela y universidad principalmente, históricamente acaparadoras de los flujos de producción y consumo de conocimiento, están observando cómo las mismas herramientas que encajaban a la perfección en el desarrollo de su labor, las derivadas de la versión Web 1.0, en poco tiempo han evolucionado hasta posicionarse como la mayor competencia para las funciones sociales que habían desarrollado hasta el momento.

Toda una revolución, sin duda, para unas instituciones educativas que durante siglos se han perpetuado en base al argumento de que el aprendizaje era consecuencia de la enseñanza física por parte de quien demostraba, cargando títulos a las espaldas, que era poseedor del conocimiento. Un modelo

unidireccional donde el estudiante apenas era un recipiente donde el maestro volcaba su sabiduría. Un sistema educativo que por el momento, además, muestra su incapaz de convivir con esta nueva versión de herramientas tecnológicas que están comenzando a resignificar no ya sólo los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también el propio contexto en el que estos procesos pueden generarse, así como la estructura que puede facilitarlos y hacerlos accesibles a más personas.

LA WEB 2.0 Y LA PEDAGOGÍA CRÍTICA

El debate en torno al impacto que para las instituciones educativas supone la versión 2.0 de la red apenas ha sido abordado desde el campo de la teoría o la historia de la educación. Los acercamientos a esta problemática se están realizando principalmente desde ámbitos como la comunicación, la sociología, el periodismo o la ingeniería informática. Si bien, muchas de las conclusiones de estos estudios derivan en aspectos relacionados con las nuevas formas de organizar el aprendizaje, la educación o la enseñanza, que se abren con la aparición de las herramientas tecnológicas de la Web 2.0. De hecho, un aspecto compartido por quienes han iniciado este trabajo de reflexión es que la corriente de la pedagogía crítica puede ser un referente a la hora de buscar un nuevo paradigma a partir del cual articular el conjunto de transformaciones relacionadas con el aprendizaje que están aconteciendo en la red. Ahora bien: ¿qué es la pedagogía crítica? ¿Puede esta corriente de la pedagogía ser un referente en la articulación de un nuevo paradigma en el contexto de la Web 2.0?

Es posible atribuir al pedagogo Paulo Freire la fusión, a finales de los años sesenta, del pensamiento liberador vigente en América Latina con los estudios de la nueva sociología de la educación de corte marxista. Con este encuentro daba inicio la corriente de pensamiento que hoy se conoce como la pedagogía crítica *(9)*. De hecho, los principales trabajos desarrollados por Freire en este tiempo, especialmente *Educación como práctica de la libertad* (1967) y *Pedagogía del oprimido* (1968), son en la actualidad concebidos como un referente para la práctica totalidad de los estudios desarrollados por quienes conformaron esta corriente de la pedagogía.

Con estas dos tradiciones de pensamiento como fundamento para sus estudios, Freire construyó un marco teórico que partía de la síntesis de un

conjunto de experiencias de campo en la alfabetización de adultos. Tomando como referencia el trabajo con campesinos en el nordeste de Brasil iniciado en 1961 y como consecuencia de su participación en la fundación del Movimiento de Educación Popular, sentó las bases para la teorización de una metodología de alfabetización popular que había dado resultados significativos en diversas regiones de Brasil. Había llegado al convencimiento de que todo método de alfabetización de masas, para ser eficaz, debía girar en torno a los problemas concretos que vivían las personas e inculcar en el analfabeto el deseo de emprender un proceso de búsqueda y descubrimiento que le devolviera el poder de expresión que le había sido arrebatado. El analfabetismo no era más que una lenta erosión de los derechos del campesino a la expresión *(10)*. De tal forma, los oprimidos para Freire no podían liberarse a sí mismos, pues eran seres deshumanizados que necesitan de una intervención externa que les guiara en el camino de una plenitud humana tan alfabetizada como ilustrada.

Desde esta perspectiva, la escuela, como institución educativa no era esencialmente antipedagógica; más bien, al permanecer en manos del poder opresor, estaba inspirada en un modelo pedagógico donde el estudiante era un *objeto* en el que se inculcaba el conocimiento y no un *sujeto* inmerso en el proceso de aprendizaje que participaba en la construcción del conocimiento. Para Freire era éste el punto de partida de lo que denominó como "educación bancaria" *(11)*. El material de aprendizaje del método bancario se oponía al alumno en lugar de afirmar la vida de éste y proporcionarle instrumentos para una mayor comprensión. Además no sólo se negaba esa vida, sino que también quedaba oscurecido el conocimiento que el alumno tiene de sí mismo. En suma, en el método de la "educación bancaria" el ser del alumno se convertía en objeto del proceso educativo, un objeto sobre el que se trabajaba para obtener unos fines externos a él mismo *(12)*.

La educación, bajo esta perspectiva teórica, se posicionaba como una herramienta clave para la transformación de las situaciones de opresión, desigualdad y alienación de las clases sociales oprimidas. Freire elaboró un discurso pedagógico en el que a partir de la intervención de un grupo de educadores de vanguardia liberados –supuestamente concienciados de su opresión y de la de los otros–, era posible construir una situación pedagógica que permitía al oprimido descubrirse a sí mismo y aprender a tomar conciencia del mundo que le rodeaba, a reflexionar sobre él, a descubrir las posibilidades de reestructurarlo y actuar para su modificación *(13)*. Bajo

este esquema de intervención pedagógica quedaba descartada la evidencia histórica de que los pueblos se rebelan por sí mismos y en función de la transformación de los imaginarios sociales colectivos.

A partir de los años setenta Freire entró en contacto con una nueva generación de pensadores estadounidenses de la pedagogía como Henry Giroux, Peter McLaren, Jonathan Kozol o Michael Apple. Sucedía que, desde la perspectiva de éstos, la modalidad de análisis de Freire no podía desecharse como irrelevante para el contexto norteamericano *(14)*. La fuerza de los ejemplos y la variedad de experiencias que quedaron plasmados en los trabajos desarrollados por el pensador brasileño no dejaban dudas sobre el alcance internacional de su método y de la teoría que se desprendía de sus experiencias. El hecho de que la obra de Freire no ofreciera recetas radicales para formas instantáneas de la pedagogía, sino que se basara en el trabajo de una serie de bloques teóricos que necesitaban ser descifrados y asimilados críticamente dentro de contextos específicos, hacía que sus trabajos fueran una referencia para quienes pensaban la pedagogía desde una perspectiva crítica *(15)*.

Esta nueva corriente de la pedagogía, hoy conocida como pedagogía crítica, inició en los años ochenta un trabajo de denuncia del modo en que determinadas prácticas ideológicas y sociales se habían convertido en obstáculos para que todos los estudiantes se preparasen dentro de las instituciones educativas para asumir un rol activo, crítico y emprendedor como ciudadanos *(16)*. Desde esta opción pedagógica se partía del compromiso con el imperativo de potenciar el papel de los estudiantes y de transformar el orden social en general en beneficio de una democracia más justa y equitativa. Y para este fin, era necesario desarrollar un lenguaje que a los educadores les permitiera desvelar y comprender el nexo existente entre la instrucción escolar, las relaciones sociales que determinan dicha instrucción y las necesidades y competencias producto de la historia que los estudiantes llevan a la escuela.

Tomando como referencia los postulados de la pedagogía crítica se realizaron interesantes acercamientos al currículum oculto de las instituciones educativas. Desde esta perspectiva, la escuela, por medio de sus relaciones sociales y la enseñanza encubierta, garantizaba lo que el sistema social precisaba, esto es: trabajadores dóciles *(17)*. Se observaba como necesario, en consecuencia, desarrollar un tipo de discurso teórico-crítico acerca de la cualidad y metas de la enseñanza, y en general de la vida humana. Se necesitaba ampliar las perspectivas de forma que éstas sirvieran para

enriquecer, más que para dominar, un currículum que partiera al mismo tiempo de una fundamentación histórica y crítica. Los nuevos modelos curriculares deberían aplicarse a experiencias personales concretas de grupos culturales y poblaciones específicas *(18)*.

Ya en la década de los noventa la pedagogía crítica realizó una maniobra de aproximación a los emergentes postulados del pensamiento posmoderno. Las piezas encajaban a la hora de vislumbrar un concepto crítico de pedagogía que aglutinara a los diferentes sectores de la izquierda y que sirviera de foro en el que se pudiera generar un *ethos* donde los educadores fueran presentados como agentes críticos o incluso intelectuales. Educadores latinos, afroamericanos, anglos, feministas y gays podrían compartir una lucha común contra la dominación y en favor de la libertad preservando la especificidad de la diferencia *(19)*. Aunque la lucha de la pedagogía crítica no se centraría en la desacralización radical de las grandes narrativas de la modernidad, y apostaría por el establecimiento de nuevas fronteras morales y políticas para la lucha emancipadora y colectiva en la que las nuevas narrativas, junto con la de los sometidos, pudieran también ser escritas en la arena de la democracia.

Bajo esta perspectiva crítica con base posmoderna, era tarea de la pedagogía redefinir su relación con las formas modernas de cultura, privilegio y regulación normativa, y servir como vehículo de interpretación mutua. La pedagogía como práctica cultural crítica necesitaba abrir nuevos espacios institucionales en los que los estudiantes pudieran experimentar y definir qué significa ser productores culturales capaces de leer textos diferentes y producirlos, de emprender y abandonar discursos teóricos, pero sin perder nunca de vista la necesidad de teorizar por sí mismos. En suma, la lucha por el poder no estaba tan sólo sobre la expansión del alcance de los textos que constituyen la política de representación, sino también en contra de aquellas instituciones que ejercen un poder económico y cultural *(20)*. Las escuelas, con todo, podían seguir siendo repensadas como esferas públicas comprometidas activamente en producir nuevas formas de comunidad democrática y organizadas como espacios de interpretación, negociación y resistencia *(21)*.

Ya en la primera década del siglo XXI, la pedagogía crítica se ha postulado como el marco teórico de referencia para atisbar la repercusión del fenómeno Web 2.0 en los procesos de enseñanza y aprendizaje institucionalizados. Desde esta perspectiva se estudia el modo en que los profesionales de la medicina, la comunicación, o la enseñanza, así como la autoridad que representan en

las diferentes materias, se ven cuestionados como consecuencia del flujo de fuentes de información alternativas que ponen en tela de juicio su desempeño social. Pues sucede que las personas, en el contexto de las nuevas herramientas tecnológicas de la red social, ya no requieren de la mediación de los profesionales para acceder a la información y construir una opinión propia.

Ahora bien, para quienes a la sombra de la Web 2.0 articulan una teoría educativa tomando como referencia la pedagogía crítica, resulta que es precisamente en el momento en que las instituciones que históricamente han controlado la información y el conocimiento se tambalean, cuando se presenta la necesidad de construir una nueva superestructura educativa institucional. En esta superestructura, la misión de los profesionales queda encaminada a controlar el modo en que los individuos usuarios de Internet construyen nuevos criterios sobre lo que es –o no es– una forma de utilizar de forma sensata y efectiva los medios; la evaluación de los mensajes mediáticos; la credibilidad de las diferentes fuentes; el poder de las imágenes visuales; la apreciación de las múltiples perspectivas; la claridad o la creatividad de las expresiones; o la influencia que una determinada información tiene en las creencias, las actitudes, los valores y los comportamientos en los procesos democráticos *(22)*.

En consecuencia, al retomar los planteamientos de la pedagogía crítica en el estudio del impacto de la Web 2.0 sobre las instituciones educativas, resulta que termina siendo precisamente la escuela, la institución moderna por excelencia que está demostrando una incapacidad manifiesta para relacionarse con las nuevas herramientas de la red, la encargada de liderar y estructurar la educación necesaria para el uso de las tecnología en la sociedad actual. Se reconoce, eso sí, que ciertos aspectos de lo que ha venido a llamarse la alfabetización digital, pueden aprenderse de manera informal con el uso de Internet. Aunque es fundamental, se insiste en la necesidad de que la educación institucional incorpore este tipo de aprendizajes en el aula de una manera explícita y sistemática, atendiendo tanto a la recepción crítica como a la producción de contenidos. Los profesores, lejos de quedar en entredicho en un contexto de crítica al conocimiento corporativo de las profesiones, aparecen reconvertidos en los responsables de ayudar a sus alumnos a desarrollar técnicas y estrategias de indagación informada para formarse un criterio propio en el uso de la red *(23)*. Desde esta perspectiva pareciera que la Web 2.0 no sólo no se presenta como el acta de defunción de las instituciones educativas con su parafernalia pedagógica, sino que es la oportunidad de

salvar de la crisis a una institución, la escuela, que desde hace unos años vaga como alma en pena por la selva del conocimiento.

UN NUEVO PARADIGMA: LA CRÍTICA A LA PEDAGOGÍA

Iván Illich apostó en sus planteamientos teóricos por una inversión de las instituciones industriales y por la reconstrucción radical de la sociedad. Un nuevo sistema de producción de bienes y servicios debería reencontrar la dimensión personal y comunitaria donde los individuos pudieran determinar sus necesidades humanas dentro de las cuales la producción social fuera realizable *(24)*. Sus tesis, presentadas en los años setenta en torno a las instituciones educativas, los hospitales y los medios de transporte, supusieron la crítica más contundente en relación al vuelco del modelo de producción que se operó por parte de las más importantes instancias del capitalismo mundial al inicio de los años setenta. Para Illich, más allá de ciertos límites, la producción de servicios podía ocasionar un daño mayor a la cultura que la producción de mercancías a la naturaleza.

Según lo planteado por este autor en *La sociedad desescolarizada* (1971), la institucionalización moderna de los procesos de aprendizaje había derivado en un auge de las escuelas sin precedentes. El mundo, en la segunda mitad del siglo XX, estaba hasta tal punto escolarizado que la enseñanza se confundía con el saber, la promoción al curso siguiente con educación, el diploma con la competencia y la fluidez con la capacidad para decir algo nuevo *(25)*. Para la mayoría de los seres humanos el derecho y la necesidad de aprender estaban, además, quedando restringidos por la obligatoriedad de asistir a la escuela *(26)*.

Pero la escuela para Illich no era, en última instancia, más que el recipiente fenomenológico en el que descansaban dos supuestos de la modernidad que en el propio proceso de desescolarización debían ser igualmente golpeados: la educación y la pedagogía. La educación, en este sentido, era la pieza clave de la modernidad. En sus ansias por controlar la cultura vernácula de cada región, los seres humanos habían desarrollado sofisticados artilugios educativos para someter a las minorías y forzar su integración. La pedagogía, por su parte, era la que controlaba y desarrollaba las teorías sobre las que se sostenía y legitimaba el discurso, así como la propia acción educativa.

Acabar con las escuelas presenciales y de carácter obligatorio para seguir dejando el control de los procesos de aprendizaje en manos de los bien educados profesionales de la pedagogía no era la solución, y ni siquiera suponía un cambio significativo. Más bien lo que Illich proponía para articular cualquier alternativa al totalitarismo de la educación y a la construcción compulsiva de escuelas sobre la faz de la tierra, era un cuestionamiento que fuera más allá de la eterna pregunta de la pedagogía, esto es: "¿qué hay que aprender?", para afrontar lo que realmente estaba en juego cuando se abordaban cuestiones referentes al aprendizaje: "¿con qué tipo de personas y cosas tendrían que estar en contacto los aprendices con el objetivo de aprender?" *(27)*.

De tal manera, resulta sorprendente que este conjunto de tesis planteadas por Illich, que en la actualidad de forma nítida encajan en el contexto de cambio de paradigmas para el aprendizaje y sus instituciones que se está debatiendo como consecuencia de la versión 2.0 de la red, no hayan encontrado cabida en el debate que se está produciendo en diferentes publicaciones, foros, congresos o espacios Web. Precisamente en el momento en el que el conocimiento acaparado por las profesiones modernas está siendo puesto en entredicho por la red social articulada a la sombra de Internet, y justo cuando la información comienza a ser liberada, compartida e interpretada en red en función de los intereses de las personas, aparecen nuevas resistencia para desligarse de las teorías pedagógicas que han sido de gran utilidad para el mantenimiento de un sistema que en los últimos siglos se ha preocupado más por controlar los flujos de información que por poner en las manos de los individuos los datos que se desprenden de la realidad.

El fenómeno de la Web 2.0 es la constatación de un hecho inequívoco: en la actualidad la gente que quiere aprender no acude a las instituciones educativas como la escuela o la universidad. La información más actualizada y mejor sintetizada se encuentra con frecuencia en la red, o en el bar de la esquina, la plaza del pueblo o el equipo de fútbol del barrio, y no tanto en las instancias académicas oficiales. Además, para ampliar información sobre cualquier asunto siempre uno puede acudir a una biblioteca sin tener que pasar un número infinito de horas encerrado en un aula. La personas saben que en última instancia la escuela y la universidad son, eso sí, los mejores lugares para conseguir los títulos necesarios que permiten la inserción en el mercado laboral o incluso el tránsito en libertad por el mundo. El título de doctor, cúspide de la pirámide meritocrática, es más un pasaporte de diplomático que

certifica el derecho a moverte por una red amplia de instituciones, que un título que acredita el grado de conocimiento acumulado sobre una materia concreta.

El uso que las personas están haciendo de las nuevas tecnologías revela que ya no son necesarios mediadores ni intermediarios profesionalizados para dirigir, controlar o sacar rentabilidad económica a los procesos de aprendizaje. La pedagogía como dimensión que media entre el sujeto que aprende y quien posee los conocimientos sobre una determinada materia queda excluida del nuevo paradigma de la Web 2.0. La pedagogía, por mucho que nos guste el término, o su dimensión crítica, o su sonoridad, o lo bien que encaja en las ensoñaciones futuras de un mundo donde la educación encierra un tesoro, es en última instancia la que sobra en la nueva red social. Con todo, quizá la red de Internet y sus repercusiones para la pedagogía, sólo sean un síntoma más de la dificultad que las categorías de la modernidad presentan para ser de utilidad en una realidad cambiante que anima a seguir pensando incluso a riesgo de asomarse al abismo de lo desconocido.

NOTAS

(1) En el texto que se presenta no se abordarán cuestiones referentes a la teoría del conocimiento. La intención, como se expresa en el título, se centra en hacer una breve exposición del impacto del fenómeno de la Web 2.0 tomando como referencia la teoría de las instituciones educativas.

(2) En los manuales de teoría de la educación con demasiada frecuencia se presenta a la educación como un fenómeno que se pierde en el tiempo y se vislumbra en el pasado más remoto. Para la reflexión que aquí se desarrolla se toma como referencia lo expuesto por Iván Illich (2008: 84), quien señala que la palabra "educar" no tiene etimológicamente ninguna relación con "sacar de" como sugiere el folclor pedagógico y más bien encuentra su significado actual en la modernidad.

(3) Dos acontecimientos son especialmente relevantes para entender esta inserción de la educación en el mercado de valores. Por una parte la publicación del informe "Los límites del crecimiento", presentado al Club de Roma en 1972 por el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y firmado por Donella Meadows. La principal conclusión que se desprendía del estudio fue que la población y la producción global no podían seguir creciendo indefinidamente. Había que desacelerar la producción sin que el crecimiento económico sufriera una recesión. Era el momento de capitalizar en particular aquellas actividades humanas que muchos consideraban como más "apetecibles y satisfactorias", y en especial la educación. La crisis de la energía de 1973, por su parte, fue la segunda cuestión clave en este vuelco. La Organización de Países Árabes Exportadores de Petróleo (OPEP) anunció que no exportarían más petróleo a los países que habían apoyado a Israel en la conocida como guerra del Yom Kippur. La medida incluía a Estados Unidos y Europa Occidental. La crisis terminó por concienciar a las potencias industriales de los peligros que se cernían al volcar toda la economía en un modelo de producción dependiente del petróleo como materia prima. El conocimiento podía ser la punta de lanza de esta nueva fase del capitalismo y el control de la cultura era necesario para este fin.

(4) ILLICH, I. (2006) *Némesis Médica*

(5) ILLICH, I. (2006) *La sociedad desescolarizada*

(6) ILLICH, I. (2006) *Energía y Equidad*

(7) FUMERO, A. (2007: 11)

(8) Juan Freire ha descrito este fenómeno en su blog NÓMADA en el post titulado "Educación abierta y digital: ¿hacia una identidad edupunk?" del 14-7-2008, de la siguiente forma: "la confluencia de la Internet, la tecnología 2.0 y la cultura digital está modificando radicalmente la educación. Pero mientras las instituciones tradicionales intentan, con mayor o menor éxito, integrar tecnologías, una parte de la comunidad educativa explora nuevos caminos al margen de las instituciones al entender que no nos enfrentamos a un reto tecnológico, sino a un cambio cultural en que la tecnología actúa como facilitador al tiempo que les permite independizarse de las estructuras organizativas convencionales (que en muchas ocasiones actúan como barreras para la colaboración)".

- -

(9) KINCHELOE, J. L. (2008: 29-30)

- -

(10) SILVA, A. (1973: 46)

- -

(11) FREIRE, P. (2002: 78)

- -

(12) SPRING, J. (1985: 80)

- -

(13) PALACIOS, J. (1978: 524)

- -

(14) GIRUOX, H. (1990: 164)

- -

(15) GIRUOX, H. (1990: 165)

- -

(16) MCLAREN, P. (1990: 165)

- -

(17) APPLE, M. W. (1987: 80)

- -

(18) GIROUX, H (1990: 60)

- -

(19) MCLAREN, P. (1997: 105)

- -

(20) GIROUX, H (1994: 122)

- -

(21) GIROUX, H (1994: 123)

- -

(22) LARA, T. (2009: 111)

- -

(23) LARA, T (2009: 126)

(24) ILLICH, I. (2006: 385) *La convivencialidad*

- -

(25) ILLICH, I. (2006: 191) *La sociedad desescolarizada*

- -

(26) ILLICH, I. (2006: 189) *La sociedad desescolarizada*

- -

(27) ILLICH, I. (1970)

BIBLIOGRAFÍA

APPLE, M. W. (1987) *Educación y poder*, Barcelona, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia

FREIRE, J. (2008) "Educación abierta y digital: ¿hacia una identidad edupunk", en el blog: NÓMADA. Reflexiones personales e información sobre la sociedad y el conocimiento abiertos, <http://nomada.blogs.com/jfreire/2008/07/educacin-abiert.html>

FREIRE, P. (2002) *Pedagogía del oprimido* Madrid, Siglo XXI Editores

FREIRE, P. (2002) *Educación como práctica de la libertad*, Madrid, Siglo XXI Editores

FUMERO, A. (2007) *Web 2.0*, Fundación Orange España

GIRUOX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia

GIROUX, H. (1994) "Jóvenes, diferencia y educación postmoderna", en *Nuevas perspectivas críticas en educación* (1994: 99-128), Barcelona, Paidós.

LLICH, I. (1970) "Education Without Schools: How It Can Be Done", en *The New York Times Review of Books,* Vol. 15, nº12

ILLICH, I. (2006) *La sociedad desescolarizada*, en Iván Illich Obras Reunidas, Vol. I. México, Fondo de Cultura Económica

ILLICH, I. (2006) *Energía y equidad,* en Iván Illich Obras Reunidas, Vol. I. México, Fondo de Cultura Económica

ILLICH, I. (2006) *La convivencialidad,* en Iván Illich Obras Reunidas, Vol. I, México, Fondo de Cultura Económica

ILLICH, I. (2006) *Némesis médica*, en Iván Ilich Obras Reunidas, Vol. I, México, Fondo de Cultura Económica

ILLICH, I. (2008) *El trabajo fantasma*, en Iván Illich Obras Reunidas, Vol. II, México, Fondo de Cultura Económica

KINCHELOE, J. L. (2008) “La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir”, en MCLAREN, P. y KINCHELOE (eds.) (2008: 25-70) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*, Barcelona, Grao

- -

LARA, T. (2009) “Alfabetización digital desde el pensamiento crítico”, en GRANÉ, M y WILLEM, C. (eds.) (2009: 107-128) *Web 2.0: nuevas formas de aprender y participar*, Barcelona, Laertes educación

- -

MCLAREN, P. (1997) *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós

- -

MCLAREN, P. (1990) “Teoría crítica y significado de la esperanza”, en GIRUOX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós y Ministerio de Educación y Ciencia

- -

MEADOWS, D. (1972) *Los límites del crecimiento*, México, Fondo de Cultura Económica

- -

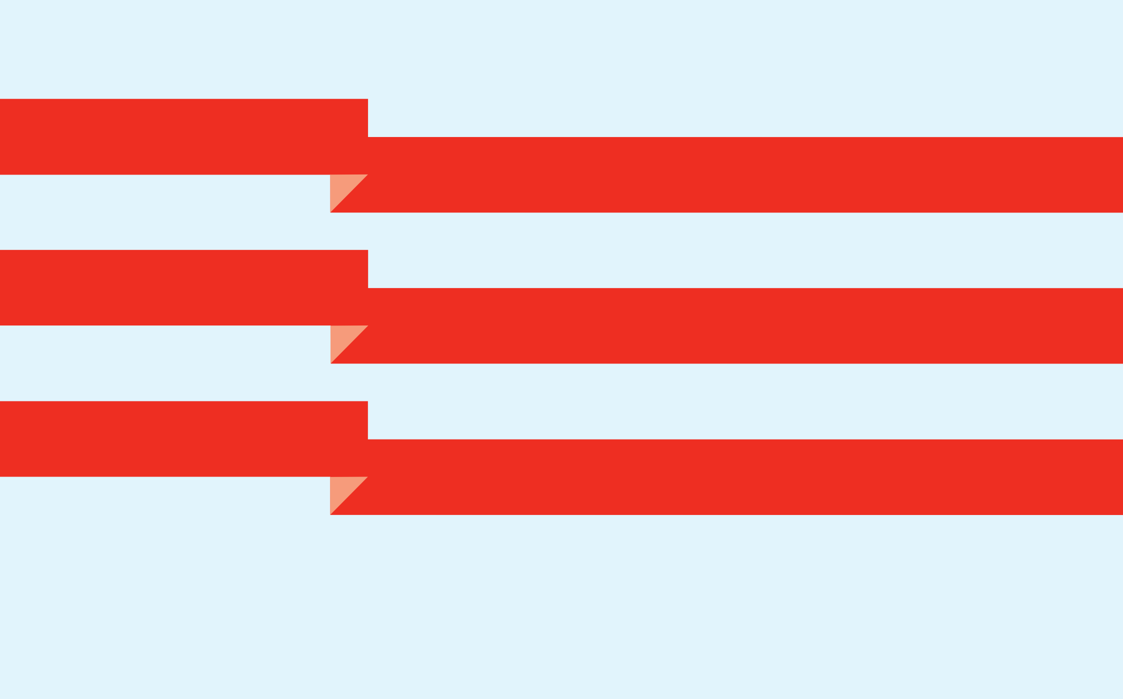
PALACIOS, J. (1978) *La cuestión escolar. Críticas y Alternativas*, Barcelona, Laia

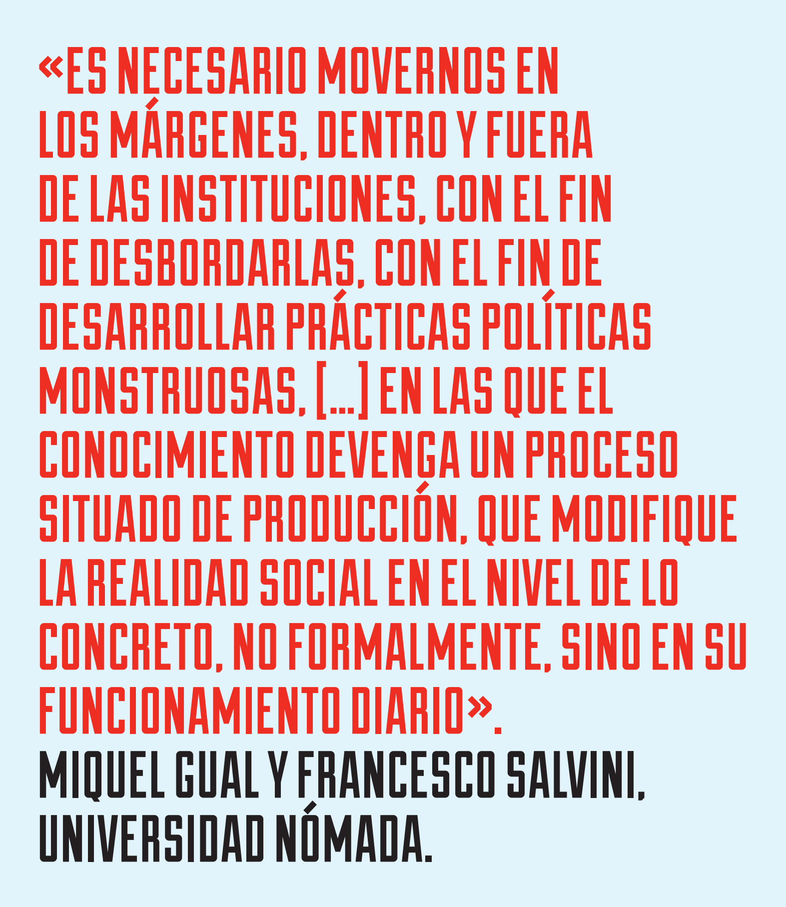
- -

SILVA, A. (1973) “Una educación para la libertad; la concepción de Paulo Freire”, en *Perspectivas*, vol. III nº 1 primavera, UNESCO

- -

SPRING, J. (1985) *Introducción a la educación radical,* Barcelona, Akal





«ES NECESARIO MOVERNOS EN LOS MÁRGENES, DENTRO Y FUERA DE LAS INSTITUCIONES, CON EL FIN DE DESBORDARLAS, CON EL FIN DE DESARROLLAR PRÁCTICAS POLÍTICAS MONSTRUOSAS, [...] EN LAS QUE EL CONOCIMIENTO DEVENGA UN PROCESO SITUADO DE PRODUCCIÓN, QUE MODIFIQUE LA REALIDAD SOCIAL EN EL NIVEL DE LO CONCRETO, NO FORMALMENTE, SINO EN SU FUNCIONAMIENTO DIARIO».

MIQUEL GUAL Y FRANCESCO SALVINI, UNIVERSIDAD NÓMADA.



DOLORS
REIG
HERNÁNDEZ

Dolors Reig Hernández es Licenciada en Psicología, Máster en Criminología, Posgrado en Inserción sociolaboral y Máster en multimedia, diseño y desarrollo web. Es la editora principal del espacio, dedicado a las TIC y la educación, "El caparazón". Tras varios años dirigiendo Centros, Programas y Proyectos de Formación para distintas empresas y organizaciones, actualmente es Consultora en la Universitat Oberta de Cataluña, colaboradora de Elisava, Localret, Programa Compartim (Dep. de Justícia de la Generalitat de Catalunya), Fundación Telefónica (Debate y Conocimiento), Servicio de Formación de la Diputación de Valencia, entre otros. Es autora de distintos papers, artículos de investigación sobre modelos de Open Social Learning (aprendizaje social abierto), PLEs (Universidad autónoma de Barcelona), Web social o el Futuro de la Universidad (Universidad de Barcelona).

www.dreig.eu/caparazon/

EDUCACIÓN SOCIAL AUTÓNOMA ABIERTA

If you think the fallout in the newspaper business was dramatic,
wait until you see what happens to education.
Seth Godin (2009), bloguero

HA LLEGADO EL MOMENTO DE CAMBIAR LA EDUCACIÓN...

Son ya algunos años observando, experimentando, contribuyendo a la construcción de la Sociedad red, desde un excedente cognitivo y social "enmascarado durante los últimos 50 años" (Shirky, 2008). Demasiado tiempo de medios masivos emitiendo estilo broadcast las verdades del poder explosionan ahora la inteligencia, la sociabilidad de las personas interesadas en el conocimiento y desde lugares alejados de las corrientes de lo mayoritario, de lo normativo, de lo institucional.

Sabíamos que se haría necesario, ante un escenario de cambio en las formas de comunicación masiva y por tanto, de poder, (Castells, 2009), ser disruptivos. Especialmente en cuanto a aquello que prepara la ejecución de nuestros roles y determina irremediablemente el futuro de cualquier sociedad: la educación.

Subimos sin dudarlo a la ola Groundswell (Forrester, 2008), literalmente "remolino", que supo representar con una bonita metáfora la ola de democratización social, de confianza que ha permitido Internet, y que amenaza con llevarse por delante a muchas empresas que no sean conscientes de este cambio en la manera de relacionarse con sus clientes.

La emergencia de nuevas formas de comunicación, de nuevos escenarios y posibilidades de socialización a través de lo que hemos denominado software social nos dejaba, según Clay Shirky, autor iniciático en temas de web social en uno de los libros clave, *Here comes everybody, the power of organizing without organizations* (2008), en una situación parecida a controlar un kayak corriente abajo de un entorno tecnológico nuevo: "Tenemos un grado pequeño de control sobre cómo se difunden estas herramientas, pero ese control no incluye la posibilidad de dar marcha atrás, o ni siquiera de alterar radicalmente la dirección en que nos movemos."

Dicho de otro modo, la ola que inunda áreas tan diversas como la cultura, la empresa, el periodismo es ya imparable. Las versiones 2.0, término impopular pero que todos vamos entendiendo, en todos estos ámbitos, no tienen vuelta

atrás. Nos toca no solo aprender a manejar el nuevo software, el hardware, sino también lo más difícil: cambiar nuestra forma de pensar en torno a todo ello: nos toca cambiar también de "Mindware", de mentalidad.

La idea de cambio fundamentaba, en educación, otra de las organizaciones cada vez menos necesitadas de institucionalización, la Open Education Conference de este año. Proponía incluso un manifiesto por el cambio en educación superior. Las corrientes sobre Open Social Learning que trabajan desde Instituciones tradicionalmente vinculadas a la Sociedad-red, como la Cátedra Unesco de la UOC *(1)*, los congresos internacionales punteros en cuanto a tecnología e innovación educativa (Online Educa Berlín 2009), así como diversos informes (Horizon, Comisión Europea, etc.) e iniciativas políticas diversas y más o menos acertadas alrededor del mundo *(2)*, coinciden en la sensación de urgencia que llega incluso a ser argumento de la última producción del célebre cineasta Lord Puttnam: "Somos la generación que estábamos esperando" *(3)*.

Ha llegado el momento de cruzar, al estilo de Geoffrey Moore en *Crossing the Chasm* (1991), el abismo entre las primeras visiones, típicamente innovadoras, y las más tardías, normalmente más pragmáticas que permiten que una idea se convirtiera en mayoritaria.

No nos sirve ya el viejo modelo, basado en la asunción pasiva de los contenidos producidos por meritocracias e industrias de la publicación en aulas cerradas al mundo. Los nuevos modelos apuestan por la apertura, por el fin de los jardines vallados dentro y fuera de la web. Las redes sociales y de contenidos distribuidos centralizados en entornos autoconstruidos son elementos esenciales de ese futuro. En 2020, nos dice David Wiley, experto en educación superior abierta, todo habrá cambiado. Esperemos contribuir a ello en este libro, que viene a sumarse al esfuerzo colectivo de reinvención, de trazado y recorrido de caminos hacia enfoques más abiertos. Son diversos los recursos para el aprendizaje que están hoy distribuidos a lo largo y ancho de este nuevo universo social de conocimiento abundante que es la web.

Repasaremos en este capítulo las distintas teorías, las nuevas narrativas que emergen en torno a la confluencia entre Sociedad-red y educación. Elegimos un hilo conductor fundamental: las nuevas abundancias.

LA SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO ABUNDANTE

Si bien no es del todo cierto que el conocimiento sea el elemento central del cambio de paradigma en que nos sentimos inmersos (el conocimiento ha estado presente también, como elemento central, en cualquier cambio de paradigma anterior, como nos recuerda Castells en *La era de la información,* 2002), lo que es innegable es que la Sociedad-red resulta un ecosistema propicio para que el mismo fluya y se reproduzca, se convierta en un elemento cada vez más abundante.

Dicho de otro modo, el término Sociedad del Conocimiento, formulado casi como utopía en otras épocas (Drucker, 1969), toma un sentido global, universal, libre, posible aquí, en redes que permiten compartir y generar información y conocimiento a más personas, de forma más democrática y, probablemente, con mayor eficiencia que en cualquier otro momento de la historia.

Incluso desde un punto evolutivo, diría Frank Schirrmacher (2009), somos Infornívoros (o Informávoros, ambos como neologismos). La revolución que ha propiciado Internet en el mundo de la información y la comunicación, el auge y la socialización del consumo y la producción de contenidos en la red, nos obliga a adaptarnos y a seleccionar información de forma continua. Para sobrevivir sin morir de “infoxicación” será necesario saber gestionar la información. La adaptación a la sociedad del conocimiento abundante en un mundo afectado de problemas cada vez más complejos, podría significar nuestra superivivencia.

Veamos algunas de las nuevas abundancias, en especial aquellas que afectan a la educación.

CONEXIONES ABUNDANTES, APRENDIZAJE CONECTADO

Nos referimos al conectivismo, definido por Siemens, G. (2004) como la teoría del aprendizaje en la era digital. Podríamos decir que lo que postula es que el caos, la distribución en red de la información en el nuevo entorno, requieren nuevas formas de aprender, afines tanto a la red como a nuestros propios mecanismos cerebrales y basadas en el reconocimiento de patrones, de conexiones entre distintos nodos informativos, de conocimiento.

El conectivismo superaría, actualizaría las tradicionales teorías del aprendizaje y sus correspondientes tradiciones epistemológicas: Conductismo (objetivismo), Cognitivismo (pragmatismo) y Constructivismo (interpretativismo). Incorporaría, además, muchas otras herencias, como las que reconoce de forma explícita: Sistémicas, Teorías de la complejidad, Ciencias del caos, de las Redes o la Neurobiología son algunos ejemplos.

Son varias las cosas que han cambiado, generando la necesidad de nuevos marcos explicativos:

- Reducción de la vida media del conocimiento, que puede resolverse mediante enfoques de capacitación que incorporen contextos de aprendizaje informal, continuo y ubicuo, como veremos más adelante.

- La organización y el individuo son organismos que aprenden. El aumento de interés por la gestión del conocimiento en entornos dinámicos y complejos, muestra la necesidad de una teoría que trate de explicar el lazo entre el aprendizaje individual y organizacional.

- La tecnología está alterando (recableando) nuestros cerebros. Las herramientas que utilizamos en la web, definen y moldean nuestro pensamiento. A la vez, muchos de los procesos manejados previamente por las teorías de aprendizaje (en especial los que se refieren al procesamiento cognitivo de información) pueden ser ahora realizados o potenciados.

- Lo fundamental del aprendizaje ocurre en la red. Incluso los enfoques del constructivismo social, los cuales sostienen que el aprendizaje es un proceso social, promueven el protagonismo del individuo (y su presencia física, es decir, basado en el cerebro) en el aprendizaje cuando el centro del aprendizaje está en las redes, en las conexiones que en ellas se establecen.

A diferencia del constructivismo, el cual establece que los aprendices tratan de desarrollar comprensión a través de tareas que generan significado, desde las teorías del caos se señala que el significado existe, y que el reto del aprendiz es reconocer los patrones que parecen estar escondidos. La construcción del significado y la formación de conexiones entre comunidades especializadas son actividades importantes para Siemens desde esta perspectiva.

El trabajo de Albert-László Barabási sobre las redes libres de escala (“los nodos compiten siempre por conexiones, porque los enlaces representan

supervivencia en un mundo interconectado", 2002, p.106) deriva en la idea de que la probabilidad de que un concepto de aprendizaje sea enlazado depende de cómo de bien enlazado está actualmente. Así, los nodos (sean áreas, ideas, comunidades) que se especializan y obtienen reconocimiento por su experticia tienen mayores oportunidades de reconocimiento, resultando, en palabras de Siemens, en una polinización cruzada entre comunidades de aprendizaje.

La necesidad de evaluar la pertinencia de aprender algo es una meta-habilidad que es aplicada antes de que el aprendizaje mismo empiece; algo muy adaptativo en un contexto de conocimiento es abundante. Asimismo, saber cómo y saber qué están siendo complementados con saber dónde (la comprensión de dónde encontrar el conocimiento requerido). Si antes la información era poder, ahora la información compartida, contextualizada, accesible en cualquier momento y desde cualquier lugar o dispositivo, es la clave del poder.

El conectivismo, a partir de la abundancia informativa en la web, diría que es imposible saberlo todo, es imposible que nuestro conocimiento esté permanentemente actualizado. Para un aprendizaje sostenible, escalable, que dure en el tiempo, será más útil construir una red de fuentes de aprendizaje de la cual podamos entrar y salir en cualquier momento. Redes, Entornos Personales de Aprendizaje (en adelante PLE) serán el método, las herramientas más sostenibles y eficaces aquí.

Stephen Downes (2005) realizaría de forma complementaria al conectivismo y en el ámbito del *e-learning*, interesantes análisis de la diferencia entre grupos (tradicionales) y (nuevas) redes. El conocimiento es conectivo y distribuido en estas últimas.

El aprendizaje rizomático incorpora la negociación al proceso. Derivado de la filosofía de Deleuze y Guattari (1994) y adaptado por Dave Cormier (2008), completaba las primeras teorías conectivistas.

Destacar, por último, la experiencia viva de conectivismo que constituyen los MOOC (Cursos masivos abiertos *online*), en la www como plataforma de fuentes distribuidas y sus herramientas sociales (blogs, wikis, redes) facilitando el aprendizaje conectado. Iniciativas de formación libre, similares a los habituales modelos freemium, organizadas por George Siemens y Stephen Downes y sobre el propio conectivismo, han ocurrido ya en 2009, con dos ediciones (CCK08, CCK09) que han contribuido a popularizar el conectivismo.

Más que la información, es la socialización la función emergente como uso fundamental de Internet
Amanda Gefter en Turkle, Gefter et al. (2006)

CONVERSACIÓN ABUNDANTE (EMPODERAMIENTO), APRENDIZAJE SOCIAL

Es la idea que refleja Rick Dove (2003): "La inteligencia individual es asimilable a una neurona. La inteligencia grupal, que desafía cualquier intento de localización, captura o aislamiento es distribuida y fluida como nuestro propio cerebro."

Inteligencia colectiva (Lévy, 2004), Multitudes Inteligentes (Rheingold, 2002), Sabiduría de las Multitudes (Surowiecki, 2004), mediante la puesta en marcha de procesos como el de Intercreatividad (Berners-Lee, 2000), en un entorno adecuado, una arquitectura afín a la Participación (O'Reilly, 2005) han sido ideas surgidas en torno a la nueva Conversación abundante, al empoderamiento final para individuo y colectivo que representa.

Participación, colaboración, conexión, son las claves para que, en términos cartesianos como los que explicita Seeley Brown en *Minds on Fire* (2008), estemos evolucionando desde la perspectiva de "Pienso luego existo" a la derivada del constructivismo social, el propio conectivismo y la propia concepción de la Web 2.0, "Participo, luego existo". Existo como Prosumidor activo, productor de conocimiento y soy el verdadero protagonista de la web social. Participo y soy origen y destinatario de la información, del conocimiento.

Participo, luego existo. Y mi existencia se basa en que participo, en comunidades pero sobretodo en la nueva conversación abundante. Estas nuevas conversaciones, declaradas en el Cluetrain Manifesto (1999), serían trasladadas a la educación por Laurilliard, 2002: El proceso educativo es también una conversación.

Resume bien la idea que pretendemos explicar el término "empoderamiento" ("empowerment" en inglés), que incluye la necesidad de formar hacia la plena ciudadanía digital: la promesa que se hace al alumno ahora es, como ocurre

en periodismo, la interacción, la horizontalización y bideraccionalidad de las comunicaciones, lo que muy bien describiría Castells recientemente (2009) como fenómeno de autocomunicación de masas.

Una idea parecida es la que nos presentaba Michael Wesch en la conferencia "The Machine is (Changing) Us: La cultura YouTube y la política de la autenticidad" (2008), a partir del viral "The machine is using us": Internet, los nuevos medios nos aportan la libertad para experimentar nuestra propia humanidad sin miedo o ansiedad. Facilitan, potencian el proceso, nos modelamos, al más puro estilo McLuhan (1967), alrededor de la siguientes características de las herramientas de la web:

- No son unidireccionales.

- El individuo es creado por y alrededor de redes, no de masas.

- Lo individual se transforma en acción colectiva (formar grupos, con los nuevos medios, es, como diría Shirky, 2008, tremendamente fácil).

Es típico definir también el fenómeno de Amateurización de las masas, con la pasión como centro inherente. Y es que siguiendo una vez más a Shirky (2008), gracias a los blogs, wikis y plataformas colaborativas ("User generated Media"), millones de usuarios dejaron de ser meros consumidores para convertirse en productores y distribuidores de información. Ya no es necesario ser un periodista profesional para poder filtrar y publicar una noticia. Si la información es reconocida como valiosa por la comunidad, el efecto viral la llevará a ocupar un lugar destacado en la red, tal como si la hubiera publicado la CNN o *The New York Times*.

Pasión derivada de la facilidad del nuevo entorno para satisfacer las necesidades (autorrealización) más elevadas del ser humano, según la célebre pirámide de Abraham Maslow (1954). Es una idea que rescatan, tanto Linus Torvalds como Pekka Himanen en *La ética del Hacker* (2001):

"La ética hacker es una nueva moral que desafía la ética protestante del trabajo, tal como la expuso hace casi un siglo Max Weber en su obra clásica *La ética protestante y el espíritu del capitalismo,* y que está fundada en la laboriosidad diligente, la aceptación de la rutina, el valor del dinero y la preocupación por la cuenta de resultados.

Frente a la moral presentada por Weber, la ética del trabajo para el hacker se funda en el valor de la creatividad, y consiste en combinar la pasión con la libertad. El dinero deja de ser un valor en sí mismo y el beneficio se cifra en metas como el valor social y el libre acceso, la transparencia y la franqueza."

La educación 2.0 hereda el matiz activista de los postulados de Dan Gillmor (2004) para el periodismo ciudadano y podría definirse como aquella que devuelve la voz al antes "alumno" pasivo y ahora participante activo en un proceso de conversación y producción de conocimiento constante y más horizontal que nunca.

Cambia el proceso de generación de noticias ("The news new process", lo llamaría Jeff Jarvis, 2008). La comunicación personal (communication media) y la publicación (broadcasting media) se han fusionado, poniendo en crisis a las figuras profesionales encargadas de filtrar la información antes de publicarla. Ahora, para Shirky (2008), en la era del amateurismo de masas, el filtrado es social y posterior a la producción: primero se publica y después se filtra por medio de etiquetas (podéis ampliar en torno al concepto de Folcsonomía *(4)*, enlaces, etc.).

Educar la participación, ahora abundante, es tarea fundamental de los nuevos facilitadores, tutores, dinamizadores o cualquier otro término que indique nuevos roles horizontales de intercambio y no de transmisión unidireccional de conocimiento, como veremos en el apartado de aprendizaje autónomo.

Compartir será un a priori, elemento esencial en el proceso de aprendizaje participativo, social, que la red posibilita. El nuevo Sharismo de Isaac Mao (2008) será el marco filosófico ideal para conceptos que emergen desde el mundo de los social media (Generosidad Letal, Owyang, 2007) o la educación, con Gary Hall y su filosofía "Steal this" (2009) defendiendo el auto-pirateo:

"Al ver todas las recompensas inmediatas y emergentes que puedes obtener compartiendo, es posible que llegues a darte cuenta de que te has olvidado de los derechos de autor y el 'Todos los derechos reservados'. Estarás demasiado ocupado disfrutando del compartir como para preocuparte de quién te copia. La nueva fórmula económica es: cuanta más gente remixe tus obras, más obtendrás a cambio" (Mao, 2008).

El fenómeno P2P en la cultura, el intercambio de bienes como el dinero (créditos entre pares) o la vivienda, emergen con fuerza (el documental *US Now*, 2008, presenta muchos ejemplos de ello).

Periodismo ciudadano, formas de Crowdsourcing capaces de crear enciclopedias completas (Wikipedia), aplicaciones y sistemas sofisticados como Firefox o Linux o algunas experiencias de educación abierta, libre y gratuita en la red (como los MOOCs que ya veíamos) suponen una amenaza para las empresas, instituciones y organizaciones que antes se encargaban de proporcionar y cobrar por la provisión de bienes o servicios que ahora pueden tenerse de forma libre.

Grupos de individuos empoderados por las nuevas tecnologías, con capacidades de auto-organización, de creación, de colaboración más importantes incluso que las que atesoran las instituciones, hacen innecesaria (Illich, 1971, inspira el movimiento para la desescolarización), en muchos casos, la figura, además algo desprestigiada, de la institución.

El cambio se hace urgente si quieren sobrevivir, si pueden seguir siendo competitivas en las Culturas de la participación. Y no solo en cuanto a la necesidad de conversar con clientes o usuarios sino también en cuanto a la gestión colaborativa de lo que se ha denominado el petróleo del siglo XXI, la información, el conocimiento.

Es en esto último en lo que se basan las teorías sobre aprendizaje en las organizaciones de Peter Senge (*Organizaciones que aprenden*, 1992), así como lo que Wenger denominaría la disciplina social del aprendizaje: las Comunidades de Práctica. Estas últimas son ejemplo de lo que Lave, J. y Wenger, E. (1990) denominarían teorías del aprendizaje situado o cognición situada, como tendencia metodológica anti-individualista cuya unidad básica de análisis es la interacción recíproca y las actividades de las personas en contextos determinados.

Proyectos como Guadalinfo *(5)*, en que dinamizadores territoriales comparten sus experiencias, o el programa Compartim de Comunidades de Práctica en la Administración de justicia de Cataluña son ejemplos cercanos de todo ello *(6)*.

Yo también me lo pregunto siempre, porque ella está en el horizonte
y si yo camino dos pasos ella se aleja dos pasos
y si yo me acerco diez pasos, ella se coloca diez pasos más allá.
¿Para qué sirve la utopía? Para eso sirve, para caminar
Eduardo Galeano, *Palabras andantes*, 2000

COGNICIÓN ABUNDANTE, APRENDIZAJE AUTÓNOMO

No han faltado argumentos desde posiciones de resistencia, por parte de los viejos intelectuales, a entender las nuevas dinámicas de la cultura, del conocimiento. La alusión a las teorías de Linda Stone (2008) sobre el casi nuevo déficit de atención continua parcial (ADD) o la célebre provocación de Nicholas Carr (2007) sobre los contenidos basura en la red: "Google nos hace estúpidos", estudios que demuestran la bajada en los resultados académicos de los estudiantes activos en Facebook e incluso noticias en torno a las enfermedades físicas que el monstruo de las TIC podría provocar, son buenos ejemplos de un tecnodramatismo apocalíptico y opuesto a la integración, que es ya antiguo y fue bien descrito por Umberto Eco (1965).

Es el tema también del trabajo de B. J. Fogg (2003), que desde la Universidad de Stanford y Sillicon Valley sigue investigando en torno a la interesante idea para el tema que nos ocupa, de las Tecnologías (también las aplicaciones para redes sociales, como Facebook o el vídeo *online*) como elementos de persuasión.

Me sitúo personalmente en el extremo Tecnoutópico. Lo que estarían haciendo las tecnologías es reconfigurarnos (recablearnos, como veíamos en el punto sobre conectivismo), generar abundancia también en lo cognitivo. Esto influiría en la evolución de nuestras propias inteligencias, sean entendidas estas de forma individual, colectiva o indisoluble.

Kevin Kelly, Raymond Kurzweil, Jamais Cascio (2009), son algunos de los autores de culto al respecto. De este último es la idea que he escogido para ilustrar el tema: si el aumento de la inteligencia tiene el impacto esperado, pronto entraremos en una nueva era. El foco de nuestra evolución tecnológica estará en menor medida en cómo adaptarnos al entorno físico y en mayor en cómo adaptarnos a la enorme cantidad de conocimiento que hemos creado.

Podemos llamarla Nooceno, desde el concepto de Pierre Teilhard de Chardin (1993) de Noosfera, conciencia colectiva creada por la interacción profunda de las mentes humanas.

Ideas similares son las de Jamais Cascio (2009), o el excelente Kevin Kelly (2009) y su fuerza natural "The Technium", que nos hace como humanidad sinónimos de tecnología.

A diferencia de otras especies, no dependemos de la evolución natural, únicamente de nuestra inteligencia para sobrevivir, también la tecnología, la farmacología impulsarían aquello que nos hace únicos como especie: nuestra inteligencia, tecnológicamente aumentada.

Debemos, en educación, evolucionar en consecuencia. El esfuerzo cognitivo hoy lo hacen en mayor medida los maestros que los alumnos. Debemos, en definitiva, volver a ser lo que destaca Piscitelli (2009) como precedente edupunk: el "maestro ignorante" de Jacotot, recuperado por Rancière (1991), aquel que desmitifica al maestro que todo lo sabe, que construye la conciencia de su propio saber a costa de la conciencia del no-saber de los demás:

"Un maestro ignorante no es un ignorante que decide hacerse el maestro. Es un maestro que enseña sin transmitir ningún conocimiento. Es un docente capaz de disociar su propio conocimiento y el ejercicio de la docencia. Es un maestro que demuestra que aquello que llamamos "transmisión del saber" comprende, en realidad, dos relaciones intrincadas que conviene disociar: una relación de voluntad a voluntad y una relación de inteligencia a inteligencia."

La evolución, en el caso del *e-learning*, es desde cosas como las plataformas estandarizadas, construidas, dirigidas por agentes externos (ingenieros, profesores, maestros) hacia herramientas propias de la web social: blogs, wikis, marcadores sociales, integrados entre otros muchos elementos formales e informales en entornos personales de aprendizaje autogestionados.

Si las aulas siguen un modelo que comunica lo conocido, en contraste, el modelo 2.0 es un modelo asimilable al laboratorio, que explora lo que todavía es desconocido. Así, incluimos en este punto, aunque íntimamente relacionado con el siguiente, el Aprendizaje experimental: de las aulas al laboratorio, diría Stephen Downes (2008), o en nuestro contexto, Maturana (2005): "Todo hacer es conocer y todo conocer es hacer".

El aprendizaje en entornos complejos, en el que el conocimiento existente se aplica a nuevos contextos requiere adoptar aproximaciones activas y exploratorias. La simulación, el juego, los "Serious games", el "Digital Game-Based Learning" de Marc Prensky (2007) o los trabajos sobre ludología de Gonzalo Frasca (1999), serían ejemplos de lo que podríamos llamar Pedagogía de la imaginación y que trabajaría en la recreación o creación de experiencias de diversidad, una de las claves fundamentales, en mi opinión, de la superioridad del aprendizaje en la web entendida como plataforma.

En definitiva, el aprendizaje autónomo supondría que si, en el contexto actual, gracias a las tecnologías, ampliamos nuestras capacidades cognitivas, aumentamos la complejidad de conexiones en nuestro cerebro, en términos conectivistas, nos volvemos más independientes y menos necesitados de guías, más tolerantes hacia la ambigüedad que lógicamente genera un mundo cada vez más complejo.

Cuando el proceso de aprendizaje involucra la interacción entre el estudiante, sus profesores y el entorno, los contenidos ocupan la última posición en la escala, resultando fácilmente sustituibles
David Wiley, 2009

CREATIVIDAD ABUNDANTE: APRENDIZAJE PROACTIVO

Asociado al carácter multimedia de la información, a los alfabetismos múltiples propios de los nativos digitales (Piscitelli, 2009) o la "multiliteracy", supone en la actualidad la necesidad de aprender a comunicar, a crear en audio, vídeo, imagen, texto o cualquier otro formato. Abundancia, riqueza de formatos serían características de las nuevas Culturas participativas de Henry Jenkins (2006), propias del proceso de Convergencia de medios, proceso más cultural que tecnológico, que caracteriza nuestros tiempos.

Relacionada con esta estaría la idea que titularía el célebre discurso de Ken Robinson en TED (2006): "Las escuelas matan la creatividad". En un sentido parecido, potenciar la diversidad, las múltiples inteligencias (Gartner, 1983) y no sólo las tradicionalmente contempladas por la escuela, es un objetivo importante ahora.

La cultura del "mashup", la diversidad o remezcla de formatos (el educador como DJ, que recrea Scott Leslie, 2009) o el Proyecto Facebook de Piscitelli (2009) en la Universidad de Buenos Aires, derivan de estas ideas, así como de la de la necesidad de reinventar la propiedad intelectual y adoptar formas abiertas, libres, de compartición de contenidos.

El propio Entorno Personal de Aprendizaje, que vemos en un apartado específico, puede verse como un "mashup", agregado de herramientas destinado a optimizar el acercamiento a información distribuida entre múltiples fuentes y en distintos formatos.

ENTORNOS PERSONALES DE APRENDIZAJE

Serían, en resumen, la herramienta metodológica, los ambientes tecnológicos, dinámicos, proceso, más que como resultado (Downes, 2005) para el aprendizaje excelente en la sociedad del conocimiento abundante y todas las abundancias que de ella vamos derivando.

Del modelo de aulas cerradas y plataformas de *e-learning* o EVAs, a la web como plataforma, nuevo ecosistema del conocimiento abundante, de alumnos a participantes en un proceso formativo horizontal, de profesor a facilitador, dinamizador de conversaciones y construcción de entornos adaptados a las necesidades del individuo.

En este contexto surge la idea de los PLE: aparecido por primera vez en un artículo de Olivier y Liber (2001), el término de Entorno Personalizado de Aprendizaje constituye el epítome de una nueva forma de entender la educación.

Ubicuos (en la nube), libres (la apertura, la interoperabilidad de los datos entre aplicaciones, es un a priori para ello), usables, se basarán en tecnologías como la redifusión web, los protocolos de Sindicación y aplicaciones similares a los actuales lectores de feeds, como elementos de centralización de la conversación, del carácter distribuido de las diversas fuentes relevantes.

Proporcionan una de las cosas que caracterizará el aprendizaje en la tercera década de la web (3.0) para muchos teóricos: la personalización, la mejora de la experiencia del usuario a través de la aplicación de distintos contextos.
La elaboración de propuestas, de "framewoks" (Torres, 2009) desde la perspectiva de los PLE será una prioridad en los próximos tiempos, en los que me atrevería a predecir que el aumento en la madurez digital y las abundancias que describimos, en especial la abundancia cognitiva, serán factores decisivos para la elección de este tipo de metodología.

El gráfico es pionero en este tema en castellano y sitúa el centro en la idea de e-portfolio y Elgg como sistema de creación de comunidades, red social. Downes es uno de los autores que trabaja activamente en la elaboración de otras propuestas.

If it is shown that there are better models of learning than the current model, then the credentialing function of the old model will be weakened
Don Tapscott, Wikinomics, 2007

CONTEXTO ABUNDANTE, APRENDIZAJE INFORMAL

Deriva también del conectivismo la idea de que el aprendizaje es continuo, situado en necesidades y momentos concretos en los que es necesitado. Y eso, en un contexto de fluidez continua de la información arrebata el sentido a cualquier intento de localización. Las aulas son insuficientes, el aprendizaje consiste en la experiencia de entrar y salir en el flujo continuo de información al que, gracias a la red, tenemos acceso (Downes, 2005).

Aprendizaje informal sería para Jay Cross (2006) del ámbito del *e-learning* en organizaciones, el que se produce como resultado de las actividades de la vida diaria, en el trabajo, con la familia y en los momentos de ocio. No es estructurado y, generalmente, no conduce a la certificación.

El aprendizaje informal puede ser intencional pero en la mayoría de ocasiones no lo es (es incidental o aleatorio). Aun así, podemos planificarlo.

Oldenburg (1989) y los terceros lugares, no reglados ni regulados, ambientes no formales de aprendizaje o Teemu Arina (2008), con su "Serendipity learning", manifestarían ideas similares, presentándonos como "Homo contextus", integrales y determinados por los múltiples contextos en los cuales aprendemos.

Ideas similares fundamentarían la Educación Expandida *(7)* del colectivo ZEMOS98, así como los movimientos "Edupunk" o "Edupop" *(8)*, con su lema "Do it Yourself", de los que se habla con amplitud en este libro.

Ampliamente ligados a cuestiones socio-culturales, el aprendizaje sería para estos la experiencia consciente o insconsciente que puede ocurrir en cualquier lugar y momento y no solo en los circuitos tradicionales.

Son múltiples las experiencias educativas que puede proporcionarnos la web, desde conferencias de los principales pensadores/as distribuidas alrededor

del mundo y recogidas en portales como Ted talk o Fora-tv, a servicios para compartir contenidos educativos como iTunesedu, edufire, edutube, etc.

Incluso la iniciativa de Sugata Mitra en las calles indias puede ser considerada en este sentido. Denominada "Hole in the wall" y definida por su autor como "mínimamente invasiva" (2009), la experiencia consiste en colocar ordenadores en las calles de la India con la finalidad de aportar soluciones que vehiculen la colaboración y la curiosidad natural de los niños para provocar experiencias de aprendizaje espontáneas.

Diversidad de contextos, de lugares. Y es que en relación a la Ubicuidad, el Mobile Learning se presenta últimamente con fuerza y posibilidades de extender las ventajas de la sociedad del conocimiento abundante a cualquier lugar del planeta.

No parece que la abundancia que ha centrado estas páginas vaya a decrecer. En el sentido contrario apunta el aumento exponencial de los datos que la propia expresión "web al cuadrado", creada por Tim O'Reilly y John Battelle (2009), supone.

El aumento de aplicaciones y dispositivos para la Realidad Aumentada, de los sensores para la web de las cosas, vendrán, como todo parece indicar, a hacer aún más abundante la idoneidad de la Sociedad-red a las nuevas formas de Aprendizaje Social Autónomo y Abierto que hemos ido definiendo.

Barcelona, 20 de diciembre de 2009.

NOTAS

(1) Cátedra Unesco UOC: <http://unescochair.blogs.uoc.edu>

---

(2) Podemos tomar también como indicador el trabajo de la administración americana, que con el objetivo de tener la proporción más alta de graduados universitarios del mundo en 2020, prometía hace poco invertir 500 millones de dólares en un plan de educación *online* del tipo OER, OCW, consistente de momento en hacer disponibles determinados contenidos educativos para cualquier persona que esté pensando o haya decidido no poder afrontar los costes de la educación formal.

---

(3) David Puttnam, productor de *El expreso de medianoche*, *Carros de fuego*, *La Misión*, etc., presentaba hace poco *We Are The People We've Been Waiting For*, <http://www.wearethepeoplemovie.com>, cuyo tema central es la educación.

---

(4) Folcsonomía: es una indexación social, es decir, la clasificación colaborativa por medio de etiquetas simples en un espacio de nombres llano, sin jerarquías ni relaciones de parentesco predeterminadas. Se trata de una práctica que se produce en entornos de software social cuyos mejores exponentes son los sitios compartidos como del.icio.us (enlaces favoritos), Flickr (fotos), etc. Wikipedia, <http://es.wikipedia.org/wiki/Folcsonom%C3%ADa>

---

(5) Guadalinfo: <http://www.guadalinfo.es/index.php>

---

(6) Compartim: <http://blocs.gencat.cat/blocs/AppPHP/gestioconeixement>

---

(7) Educación Expandida: <http://www.zemos98.org>

---

(8) Edupop: Tendencia señalada, a partir de ciertas divergencias con el original Edupunk, por la gente de Nodos Ele.

BIBLIOGRAFÍA

ANDERSON, CHRIS (2009) *Free: The Future of a Radical Price*. Nueva York, Hyperion

ARINA, TEEMU (2008) "Homo Contextus: Connected Man and the Future of Education" <http://tarina.blogging.fi/2007/06/06/homo-contextus-connected-man-and-the-future-of-education/> (recuperado 20/6/2009)

BARABÁSI, ALBERT-LÁSZLÓ (2002) *How Everything Is Connected to Everything Else*

BERNERS-LEE, T., FISCHETTI, M. (2000) *Weaving the Web*, Harper San Francisco

CARR, NICHOLAS (2008) "Is Google Making us Stupid?" <http://www.theatlantic.com/doc/200807/google> (recuperado el 20 de septiembre de 2009)

CASCIO, J. (2009) "Get Smarter" <http://www.theatlantic.com/doc/200907/intelligence> (recuperado 20/12/2009)

CASTELLS, M. (2006) *La Sociedad-red*, Alianza Editorial

CASTELLS, M. (2002) *La Era de la Información. Vol. I: La Sociedad Red*, México, Distrito Federal, Siglo XXI Editores

CASTELLS, M. (2009) *Comunicación y poder,* Alizanza Editorial, Madrid

CLUETRAIN MANIFESTO (1999) <http://tremendo.com/cluetrain> (recuperado 20/12/2009)

CORMIER, DAVID (2008) "Rhizomatic Knowledge Communities: Edtechtalk, Webcast Academy", <http://davecormier.com/edblog/2008/02/29/rhizomatic-knowledge-communities-edtechtalk-webcast-academy/> (recuperado 11/10/2009)

CROSS, JAY (1998) "Informal Learning: nuevos desafíos para la formación virtual corporativa", <http://www.elearningamericalatina.com/edicion/julio1_2006/na_1.php> (recuperado 23 de junio de 2009)

DELEUZE, G. GUATTARI, F. (2004) *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, Continuum Impacts, Continuum International Publishing Group

DELGADO, D. (2008) "Mi PLE", <http://eduspaces.net/davidds/weblog/718413.html> (recuperado 20/12/2009)

DOVE, R. (2003), en Holsapple (ed.) *Handbook on KnowledgeManagement,* Springer 2003, pág. 316

- -

DOWNES, STEPHEN (2005) "Elearning 2.0" <http://www.elearnmag.org/subpage.cfm?article=29-1&section=articles> (recuperado 11/10/2009)

- -

DRUCKER, P. F. (1969) *The Age of Discontinuity: Guidelines to Our Changing Society*

- -

FOGG, B.J. (2003) *Persuasive Technology: Using Computers to Change What We Think and Do*, Morgan Kaufmann

- -

FORRESTER, LI, C. Y BERNOFF, J. (2008) *Groundswell: Winning in a World Transformed by Social Technologies,* Harvard Business Press, Watertown

- -

FRASCA, G. (1999) "Simulation versus Narrative: Introduction to Ludology" <http://www.ludology.org/articles/VGT_final.pdf> (recuperado el 20/12/2009)

- -

GALEANO, E., BORGES, J. (2000) *Las palabras andantes,* Siglo XXI

- -

GARDNER, H. (1983) *Multiple Intelligences*, Basic Books; Castellano: *Inteligencias múltiples*, Paidos

- -

GILLMOR, D. (2004) *We the Media, Grassroots Journalism By the People, For the People,* O'Reilly Media

- -

GODIN, SETH (2009) "Education at the crossroads" <http://sethgodin.typepad.com/seths_blog/2009/08/education-at-the-crossroads.html> (recuperado 11/10/2009)

- -

HIMANEN, PEKKA (2002) *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información* <http://www.misol.org.ar/wp-content/uploads/libros/EticaHacker.pdf> (recuperado: 20/6/2009)

- -

ILLICH, IVAN (1971) *La sociedad desescolarizada*, Joaquín Mortiz, México, 1985.
Rancière, J. (1991) *The Ignorant Schoolmaster: Five Lessons in Intellectual Emancipation,* Stanford University Press

- -

JARVIS, J. (2008) "The new news process" <http://www.buzzmachine.com/2008/04/14/the-press-becomes-the-press-sphere> (recuperado 20/12/2009)

- -

JENKINS (2006) Convergence Culture: *Where Old and New Media Collide*, New york university press

LAURILLARD, D. (2002) *Rethinking university teaching: a conversational framework for the effective use of learning technologies* (2nd ed.), RoutledgeFalmer

LAVE, J., WENGER, E. (1990) *Situated Learning: Legitimate Periperal Participation*, Cambridge, U, Cambridge University Press

LESLIE, S. (2009) “Teacher as a DJ” <http://ttix.org/2009-keynotes/the-open-educator-as-dj-towards-a-practice-of-remix> (recuperado 20/12/2009)

LÉVY, P. (2004) “Inteligencia colectiva, por una antropología del ciberespacio” <http://www.fergut.com/pdfs/inteligencia_colectiva.pdf> (recuperado 20/12/2009)

LUNDVALL, BENGT-AKE (2002) The University in the Learning Economy, DRUID <http://www.druid.dk/wp/pdf_files/02-06.pdf> (recuperado 11/10/2009)

MAO, ISAAC (2008) “Sharism: A Mind Revolution” <http://freesouls.cc/essays/07-isaac-mao-sharism.html> (recuperado 11/10/2009). Traducción al castellano <http://www.dreig.eu/caparazon/2008/12/17/sharismo-la-esencia-de-la-web-20> (recuperado 11/10/2009)

MASLOW, A. (1954) *Motivations and Personality*, Harper and Row

MATURANA, citado por BERNHARD PÖRKSEN (2005) *Del ser al hacer: los orígenes de la biología del conocer*

MATURANA, HUMBERTO (1996) *La realidad, ¿objetiva o contruida? Fundamentos biológicos del conocimiento*, Barcelona, Anthropos

MCLUHAN, M. (1967) *The Medium is the Message*, Random House

MITRA, SUGATA (2009) “Hole in the Wall Project”, disponible en <http://www.hole-in-the-wall.com/> (recuperado 20 de septiembre de 2009)

MOORE, G. (1999) *Crossing the Chasm, Marketing and Selling High-Tech Products to Mainstream Customer* (revised edition), HarperCollins Publishers, New York

O’REILLY, TIM (2004) “The Architecture of Participation” <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/articles/architecture_of_participation.html> (recuperado: 20/6/2009)

O’REILLY, T. BATTELLE, J. (2009) “Web Squared: Web 2.0 Five Years On”, <http://assets> en.oreilly.com/1/event/28/web2009_websquared-whitepaper.pdf> (recuperado 20/12/2009)

OLDENBURG, RAY (1989) *The Great Good Place: Cafes, Coffee Shops, Community Centers, Beauty Parlors, General Stores, Bars, Hangouts, and How They Get You Through the Day*, New York, Paragon House

- -

PISCITELLI, ALEJANDRO (2009) *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*, Buenos Aires, Santillana, Aula XXI

- -

PISCITELLI, ALEJANDRO)2009) "Proyecto facebook" <http://www.proyectofacebook.com.ar/2009/04/> (recuperado el 20 de setembre de 2009)

- -

RHEINGOLD, HOWARD (2003) *Smart Mobs: The Next Social Revolution*, Nueva York, Basic Books

- -

ROBINSON, K. (2006) "Why Schools Kill Creativity-The Case for an Education System that Nurtures Creativity", TED Conference talk, Monterey, California

- -

SCHIRRMACHER, F. (2009) "The Age of the Informavore", <http://www.edge.org/3rd_culture/schirrmacher09/schirrmacher09_index.html> (recuperado el 20 de diciembre de 2009)

- -

SEELY BROWN, JOHN; ADLER RICHARD P. (2008) "Minds on Fire: Open Education, the Long Tail, and Learning 2.0", <http://www.johnseelybrown.com/mindsonfire.pdf> (recuperado 2/10/2009)

- -

SENGE, PETER (1992) *La quinta disciplina. El arte y la práctica de la organización abierta al aprendizaje*, Barcelona, Granica

- -

SHIRKY, CLAY (2008) *Here Comes Everybody: The Power of Organizing Without Organizations*, Nova York, The Penguin Press

- -

SIEMENS, GEORGE (2004) "Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age", <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm> (recuperado 11/10/2009)

- -

STONE, LINDA (2008) "The Attention Project", <http://lindastone.net/about/> (recuperado 20/12/2009)

- -

SUROWIECKI, JAMES (2005) *Cien mejor que uno*, Barcelona, Ediciones Urano

- -

TAPSCOTT, D., WILLIAMS, A.D. (2009) *Wikinomics: How Mass Collaboration Changes Everything*, Paidos Iberica, Madrid

TORRES KOMPEN, R., EDIRISINGHA, P., MOBBS, R. "Building Web 2.0 Based Personal Learning Environments - a Conceptual Framework", <https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/4398/1/EDEN%20ResWksp%202008%20Torres%20Kompen%20et%20al%20Web%202.0%20PLE%20paper.pdf> (recuperado 20/6/2009)

- -

TURKLE, S.; GEFTER, A (2006) Varios artículos sobre Social Networking Revolution, *New Scientist magazine*, 2569

- -

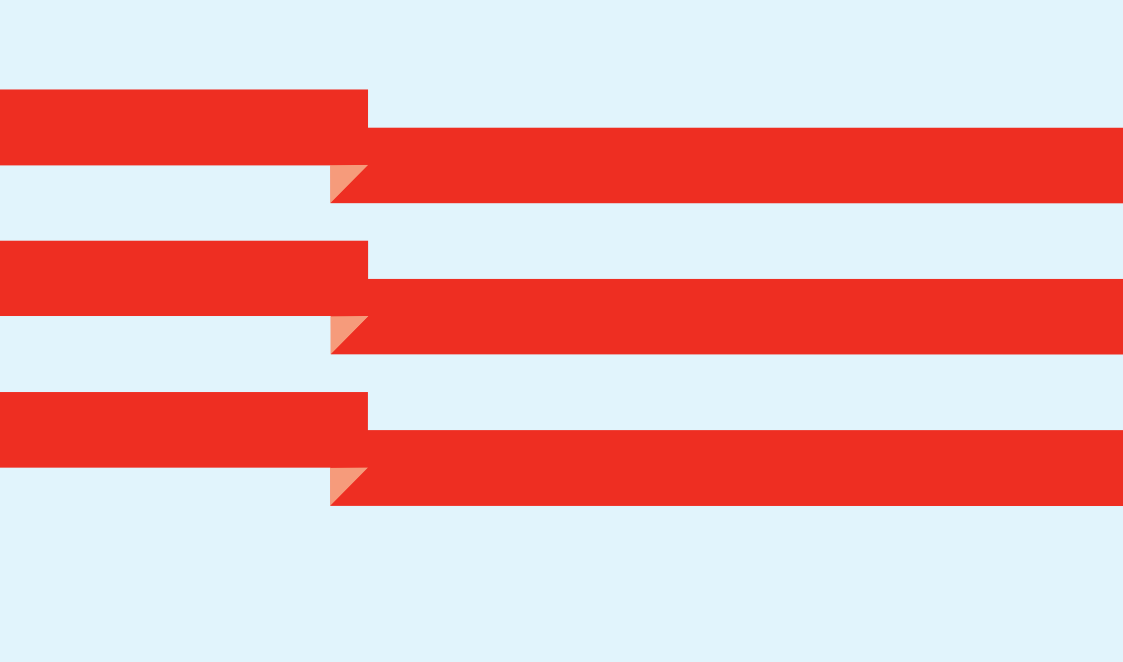
US NOW (2008) "US Now: A Film Project About the Power of Mass Collaboration, Government and the Internet", <http://www.usnowfilm.com> (recuperado 20/12/2009)

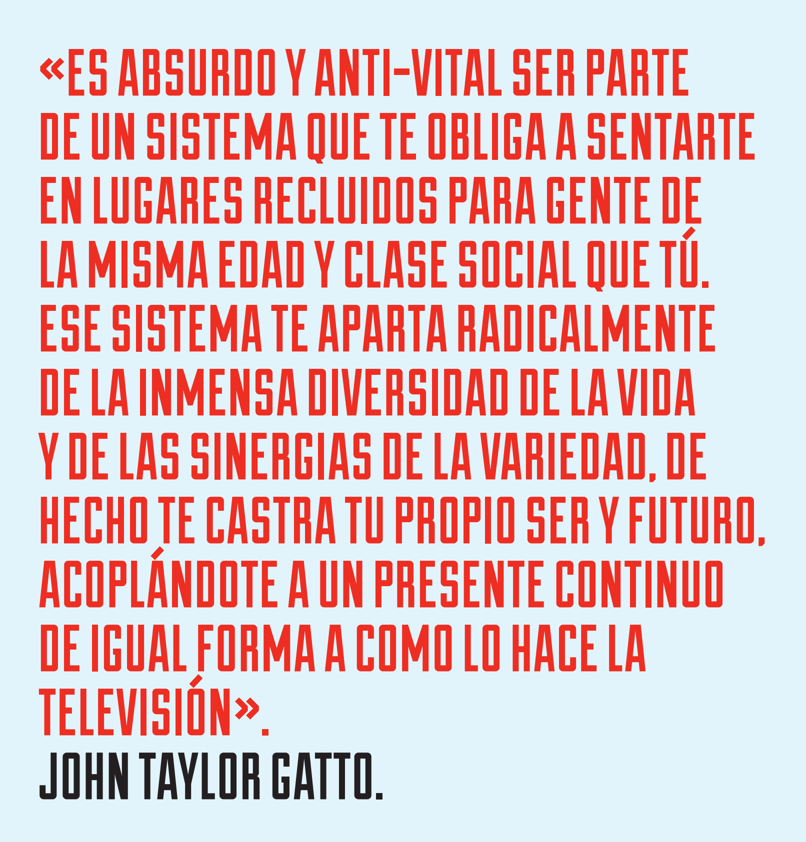
- -

WESCH, M. (2008) Conferencia "The Machine is (Changing) Us: La cultura YouTube y la política de la autenticidad", <http://www.youtube.com/watch?v=09gR6VPVrpw> (recuperado 20/12/2009), presentada en el Personal Democracy Forum

- -

WILEY, DAVID (2008) "Universities Will Be 'Irrelevant' by 2020", Y. professor says <http://www.deseretnews.com/article/705298649/Universities-will-be-irrelevant.html> (recuperado el 20 de setembre de 2009)





«ES ABSURDO Y ANTI-VITAL SER PARTE DE UN SISTEMA QUE TE OBLIGA A SENTARTE EN LUGARES RECLUIDOS PARA GENTE DE LA MISMA EDAD Y CLASE SOCIAL QUE TÚ. ESE SISTEMA TE APARTA RADICALMENTE DE LA INMENSA DIVERSIDAD DE LA VIDA Y DE LAS SINERGIAS DE LA VARIEDAD, DE HECHO TE CASTRA TU PROPIO SER Y FUTURO, ACOPLÁNDOTE A UN PRESENTE CONTINUO DE IGUAL FORMA A COMO LO HACE LA TELEVISIÓN».

JOHN TAYLOR GATTO.



MIZUKO ITO

Mizuko Ito nació en Japón en 1969, es antropóloga cultural, doctorada en Antropología y en Educación en la Universidad de Stanford. Ha trabajado en Annenberg en la Universidad de California del Sur Centro y la Escuela de Artes Cinematográficas, el Instituto para la Investigación del Aprendizaje, Xerox PARC, la Universidad de Tokio, el Instituto Nacional de Investigación Educativa en Japón, y Apple Computer. Investigadora Asociada en el Instituto de Investigación en Humanidades en la Universidad de California, Irvine. Además, es profesora visitante asociada de la Universidad de Keio Escuela Superior de Medios de Comunicación y Gobernabilidad. Su interés profesional se centra en el uso de la tecnología de los medios de comunicación. Ha explorado las formas en que los medios digitales están cambiando las relaciones, las identidades y las comunidades. Ha publicado varios libros, entre los que destacan *Engineering Play: A Cultural History of Children's Software* (2009, The MIT Press) y *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life* (The MIT Press).

www.itofisher.com/mito

VIVIR Y APRENDER CON LOS NUEVOS MEDIOS:

RESUMEN DE LAS CONCLUSIONES DEL PROYECTO DIGITAL YOUTH

Mizuko Ito, Heather Horst, Matteo Bittanti, Danah Boyd,
Becky Herr-Stephenson, Patricia G. Lange, C.J. Pascoe y Laura Robinson.
Con Sonja Baumer, Rachel Cody, Dilan Mahendran, Katynka Martínez, Dan Perkel,
Christo Sims y Lisa Tripp.
Traducido de:
Mizuko Ito et al. (2008). Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Reports on Digital Media and Learning.
http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/report

RESUMEN EJECUTIVO

Los servicios de redes sociales, los juegos *online*, los sitios para compartir vídeos y *gadgets* como los iPods y los teléfonos móviles son, actualmente, parte integrante de la cultura juvenil. Han calado de tal manera en las vidas de los jóvenes, que ya es difícil creer que hace tan sólo menos de una década que existen estas tecnologías. Puede que la juventud de hoy en día haya alcanzado la mayoría de edad y que esté luchando por su autonomía e identidad como hicieron sus antecesores, pero lo cierto es que le ha tocado hacerlo en un mundo nuevo para la comunicación, la amistad, el juego y la expresión personal.

Esta publicación resume los resultados de un estudio etnográfico de tres años de duración, financiado por la Fundación de John D. y Catherine T. MacArthur, y que examina la participación de los jóvenes en la ecología de los nuevos medios. Representa una versión condensada de un tratamiento más largo de los hallazgos del proyecto *(1)*. El estudio fue motivado por dos preguntas básicas: ¿Cómo se están integrando los nuevos medios dentro de las prácticas e intereses de la juventud? ¿Cómo cambian estas prácticas las dinámicas de negociación entre jóvenes y adultos respecto a la alfabetización, el aprendizaje y el conocimiento autorizado?

AMPLIANDO AMISTADES E INTERESES

Los espacios *online* permiten a la juventud conectarse con sus pares de nuevas maneras. La mayoría de los jóvenes utiliza las redes *online* para extender las amistades que ya navegan dentro del contexto familiar del colegio, las

organizaciones religiosas, el deporte u otras actividades locales. Pueden estar "siempre conectados", en contacto constante con sus amigos a través de mensajes de texto, mensajería instantánea, teléfonos móviles e Internet. Esta presencia continua requiere de atención y negociación constante, a través de comunicaciones privadas como la mensajería instantánea o los teléfonos móviles, así como públicamente a través de servicios de redes sociales como Myspace o Facebook. Con estas prácticas impulsadas por la amistad, los jóvenes casi siempre se asocian con gente que ya conoce en su vida fuera de la red. La mayoría de la juventud utiliza los nuevos medios para pasar el rato y así ampliar las amistades de las que dispone.

Un número menor de jóvenes también utiliza la red para explorar sus intereses y encontrar información que va más allá de la que tiene a su alcance en la escuela o en su comunidad local. Los grupos *online* permiten a los jóvenes conectar con pares que comparten intereses y aficiones minoritarias, ya sean juegos *online*, escritura creativa, edición de vídeo u otras actividades artísticas. En estas redes impulsadas por intereses, los jóvenes pueden encontrar nuevos compañeros más allá de las fronteras de su comunidad local. También pueden encontrar oportunidades para publicitar y distribuir su obra a públicos *online* y así obtener nuevas formas de visibilidad y reputación.

APRENDIZAJE AUTÓNOMO ENTRE PARES

Tanto en la actividad impulsada por amistades como en la impulsada por intereses, los jóvenes crean y navegan por nuevas formas de expresión y reglas de comportamientos sociales. A lo largo del proceso, la gente joven adquiere competencias tecnológicas y mediáticas a través de la exploración de intereses nuevos, jugueteando y entreteniéndose con los nuevos medios. Pueden empezar por una búsqueda en Google o merodeando en salas de *chat* para aprender más sobre sus crecientes intereses. A través del ensayo y error, los jóvenes añaden a su repertorio nuevas habilidades con los medios, como por ejemplo realizar un vídeo o personalizar juegos o sus páginas de MySpace. Los adolescentes comparten sus creaciones y reciben respuesta de otros que están conectados. Con su inmediatez y amplitud de información, el mundo digital reduce las barreras impuestas al aprendizaje autónomo.

Otros se obsesionan y se zambullen de lleno en un tema específico o habilidad. Contrariamente a lo que muestran las imágenes populares, obsesionarse

de tal manera, o implicarse en actividades de *geek*, da pie a la socialización y el compromiso, aunque habitualmente no sea una actividad dirigida por amistades locales. Los jóvenes acuden a grupos con conocimientos especializados, tanto de adolescentes como de adultos, del país o del mundo, con el objetivo de mejorar sus habilidades y ganarse una reputación entre sus compañeros expertos. Lo que hace que estos grupos sean únicos es que, aunque los adultos participen, su edad no hace que automáticamente se les considere expertos. Las actividades de *geek* en muchos aspectos borran los indicadores tradicionales de prestigio y autoridad.

Los nuevos medios permiten un grado de libertad y autonomía para la juventud que es menos evidente en el entorno de un aula. Cuando están conectados, los jóvenes respetan la autoridad de los demás, y a menudo están más motivados para aprender de sus coetáneos que de los adultos. Además, sus esfuerzos son en gran parte autónomos, por lo que los resultados surgen a través de la exploración, en contraste con el aprendizaje en las aulas que está orientado hacia objetivos fijos y predefinidos.

IMPLICACIONES PARA EDUCADORES, PADRES Y DISEÑADORES DE POLÍTICAS

Los formatos de los nuevos medios han cambiado la manera de sociabilizar y aprender de la juventud, provocando una serie de problemáticas nuevas que educadores, padres y diseñadores de políticas deberían tener en cuenta.

EL USO SOCIAL Y DE OCIO DE LOS NUEVOS MEDIOS COMO LUGAR DE APRENDIZAJE

Al contrario de lo que piensan los adultos, mientras pasan el rato conectados, los jóvenes están aprendiendo habilidades técnicas y sociales básicas para participar activamente en la sociedad contemporánea. Erigir barreras contra la participación priva a los adolescentes del acceso a estas formas de aprendizaje. La participación, en la era digital, significa algo más que ser capaz de acceder a información y cultura "serias" en la red. En este sentido, los jóvenes se beneficiarían de educadores que estuvieran más abiertos a formas de experimentación y de exploración social que generalmente no son características de las instituciones educativas.

RECONOCER DIFERENCIAS IMPORTANTES EN LA CULTURA JUVENIL Y LA ALFABETIZACIÓN

La participación *online* impulsada por amistades y aquella impulsada por intereses tienen connotaciones sociales diferentes. Por ejemplo, mientras las actividades impulsadas por la amistad se centran en la cultura basada en una comunidad de compañeros, la participación adulta es mejor recibida en la segunda forma de aprendizaje, que es más *geek*. Además, el contenido, las formas de relacionarse y las habilidades que valora la juventud son altamente variables, dependiendo del tipo de grupo social con el que se relacione. Esta diversidad en las formas de alfabetización hace que resulte problemático desarrollar unos puntos de referencia estandarizados para medir los niveles de competencia técnica y con los nuevos medios.

CAPITALIZAR EL APRENDIZAJE ENTRE COMPAÑEROS

Los jóvenes usuarios de los nuevos medios habitualmente aprenden de sus compañeros, no de sus profesores o de los adultos, dándole la vuelta a los conceptos de destreza y de autoridad. Este tipo de aprendizaje es fundamentalmente diferente del que propone la enseñanza tradicional, por lo que los adultos a menudo lo desaprueban para ejercer "presión entre pares". Aun así, los adultos todavía ejercen una tremenda influencia a la hora de imponer objetivos de aprendizaje, particularmente en los grupos impulsados por intereses, donde adultos aficionados se convierten en modelos de conducta y compañeros experimentados.

¿UN NUEVO PAPEL PARA LA EDUCACIÓN?

La participación de los jóvenes en la red apunta nuevas maneras de pensar acerca del papel de la educación. ¿Qué implicaría realmente explotar el potencial de las posibilidades de aprendizaje disponibles a través de recursos y redes *online*? En vez de asumir que la educación tiene que ver principalmente con prepararse para un empleo y una carrera, ¿qué implicaría pensar en ella como en un proceso que guía la participación juvenil en la vida pública? Finalmente, ¿qué implicaría para este cometido el hecho de reclutar ayuda de un público variado y dedicado que es más amplio que el que tradicionalmente conforma las instituciones educativas y cívicas?

VIVIR Y APRENDER CON LOS NUEVOS MEDIOS. RESUMEN DE LAS CONCLUSIONES DEL PROYECTO DIGITAL YOUTH

Los medios digitales y la comunicación *online* han llegado a ser ubicuos en las vidas de los jóvenes estadounidenses. Los sitios web de redes sociales, los juegos *online*, los sitios para compartir vídeos y los *gadgets* como los iPods y los teléfonos móviles son, actualmente, parte integrante de la cultura juvenil. Han calado de tal manera en las vidas de los jóvenes que cuesta creer que hace tan sólo menos de una década que estas tecnologías empezaron a hacer mella en las vidas de niños y adolescentes estadounidenses. Puede que la juventud de hoy en día haya alcanzado la mayoría de edad y que esté luchando por su autonomía e identidad como hicieron sus predecesores, pero dentro de contextos de comunicación, amistad, juego y expresión personal reestructurados.

Desconfiamos de alegaciones que sostienen no sólo que una generación digital está destronando la cultura y el conocimiento tal y como lo conocemos, y que sus miembros están utilizando los nuevos medios de maneras radicalmente distintas a las de generaciones anteriores. Al mismo tiempo, también creemos que esta generación está en un momento histórico único, unido a cambios sistémicos profundos de la sociabilidad y la cultura. Aunque la velocidad del cambio tecnológico pueda parecer vertiginosa, las prácticas subyacentes de sociabilidad, aprendizaje, juego y expresión personal están sufriendo una evolución más lenta, creciendo a partir de unas estructuras sociales y culturales flexibles y resilientes que la juventud utiliza de diferentes maneras en su día a día. En cuanto a su actividad con los nuevos medios, buscamos colocar tanto los lugares comunes como la diversidad de prácticas en un contexto mucho más amplio, que nos viene dado por esta ecología social y cultural. Nuestros valores y normas en educación, alfabetización y participación pública están siendo desafiados por un paisaje de medios cambiante en el que los jóvenes son los actores principales. Aunque las quejas sobre “los chicos de hoy en día” nos puedan sonar familiares, la versión contemporánea de esta queja es un tanto inusual en el sentido que equipara la identidad generacional con la identidad tecnológica, una ecuación que viene reforzada por las empresas de telecomunicaciones y medios digitales, que esperan capitalizar esta identificación.

La opinión pública está creciendo (optimista aunque temerosa) alrededor de la idea de que el uso que hace la gente joven de las tecnologías de comunicación y medios digitales hace que esta generación sea diferente a las anteriores. Además de esta brecha generacional, las nuevas prácticas tecnológicas también están relacionadas con lo que David Buckingham ha descrito como "una 'brecha digital' existente entre su uso escolar y su uso extraescolar." Él entiende que esto es "sintomático de una fenómeno más amplio –una brecha que se va ensanchando entre los 'universos' de la cotidianidad de los niños fuera del colegio y el énfasis de muchos sistemas educativos" *(2)*. Tanto la brecha generacional como la que separa el aprendizaje escolar y el extraescolar son parte de una serie de cuestiones persistentes sobre la autoridad de los adultos en la educación y socialización de los jóvenes. Algunos argumentan que los nuevos medios empoderan a la juventud para que desafíe de manera singular las normas sociales y los programas educativos de los mayores.

Este informe y su libro asociado, *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Kids Living and Learning with New Media,* investigan estos argumentos. ¿Cómo se están integrando los nuevos medios en las prácticas y agendas juveniles? ¿Cómo cambian estas prácticas las dinámicas de negociación entre jóvenes y adultos respecto a la alfabetización, el aprendizaje y el conocimiento basado en la autoridad? La investigación enfoca estas cuestiones documentando las prácticas con los nuevos medios desde el punto de vista de la juventud, en vez de partir de las expectativas y las políticas de los adultos. El objetivo de este trabajo es que las perspectivas de la juventud incidan en el debate actual sobre el futuro del aprendizaje y la educación en la era digital.

A pesar de la creencia extendida de que los nuevos medios están ligados a los cambios fundamentales por los que está pasando la gente joven con respecto a la cultura y el conocimiento, aún hay relativamente pocos estudios que estudien cómo estas dinámicas operan sobre el terreno. Este libro blanco resume los resultados de un estudio etnográfico de tres años de duración, financiado por la Fundación de John D. y Catherine T. MacArthur como parte de una iniciativa más amplia sobre medios digitales y educación. El proyecto empezó a principios del 2005 y finalizó el verano del 2008, llevándose a cabo la mayor parte del trabajo de campo en 2006 y 2007. Este trabajo es único en su amplitud, debido al número de estudios de caso que abarca. Comprende veintitrés estudios de caso sobre prácticas, poblaciones y sitios webs juveniles distintos, principalmente en Estados Unidos.

ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

Aunque un creciente número de investigaciones está examinando las prácticas de los jóvenes con los nuevos medios, aún estamos en las primeras etapas de cara a obtener una visión más completa del papel que juegan los nuevos medios en el día a día de las vidas de la gente joven. Un número creciente de estudios cualitativos documentan su propagación y sus prácticas relacionadas entre la juventud de Estados Unidos *(3)*.

Además de estos indicadores cuantitativos, los estudios de caso etnográficos sobre la implicación de la juventud en prácticas específicas con nuevos medios y sitios web se siguen incrementando *(4)*. Aunque el Reino Unido ha financiado algunos estudios cualitativos a gran escala sobre la implicación de la juventud con los nuevos medios *(5)*, en los Estados Unidos no existen estudios comparables que abarquen diferentes poblaciones y prácticas con nuevos medios. Lo que falta en la literatura de investigación en general, y en la de Estados Unidos en particular, es un entendimiento sobre cómo las prácticas con nuevos medios están incrustadas dentro de una ecología social y cultural más amplia. Aunque por una parte tengamos una visión general de las tendencias en tecnología y por otra una visión más profunda de determinadas poblaciones y prácticas juveniles, necesitamos más trabajos que encajen las dos piezas del puzzle. Esta investigación empieza a abordar esta brecha a través de un estudio etnográfico a gran escala que integra hallazgos en distintas comunidades de jóvenes y con diferentes prácticas con nuevos medios.

Nos hemos aproximado al objetivo descriptivo de nuestro estudio mediante un enfoque de investigación cualitativo definido por un método etnográfico, un punto de vista centrado en la juventud y el estudio de la cambiante ecología de los nuevos medios. Diseñamos el proyecto para documentar el aprendizaje y la innovación que acompaña los quehaceres diarios de la gente joven que utiliza los nuevos medios en entornos informales. Nuestra intención ha sido transcribir y traducir cómo los jóvenes entienden su propio uso de los nuevos medios, y las barreras con las que se encuentran en su deseo de utilizarlos. Nuestro enfoque sobre las prácticas de los jóvenes y sus prácticas de juego, comunicación y producción creativa ubica el aprendizaje en contextos que son significativos y formativos para la juventud, incluyendo las amistades y las familias, además de sus aspiraciones, intereses y pasiones.

Las prácticas sobre las que nos hemos centrado incorporan una gran variedad de lugares geográficos y metodologías de investigación, desde cuestionarios, encuestas, entrevistas semiestructuradas y estudios de diarios, hasta la observación y análisis de contenidos de sitios web de algunos medios, perfiles, vídeos y otros materiales. En conjunto, el equipo de investigación realizó 659 entrevistas semiestructuradas, 28 estudios de diarios y entrevistas a grupos focales con un total de 67 participantes. También realizamos entrevistas informales con más de 78 individuos y participamos en más de 50 eventos relacionados con la investigación, como convenciones, campamentos de verano, entregas de premios y otros eventos locales. Para complementar nuestra estrategia, basada en las entrevistas, también contamos con más de 5.194 horas de observación desglosada regularmente en cuadernos de campo e hicimos un seguimiento de 10.468 perfiles en sitios web como Myspace, Facebook y Neopets (entre otros), 15 foros de grupos de discusión *online* y más de 389 vídeos, además de numerosos materiales de contexto escolar y extraescolar. Por si fuera poco, nuestro *Digital Kids Questionnaire* fue rellenado por 402 participantes, con 363 respuestas de menores de 25 años.

El análisis en el libro *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out*, y este libro blanco, se basa en un trabajo que abarca 20 proyectos de investigación distintivos que se enmarcaron dentro de cuatro áreas principales: hogares y barrios, espacios institucionales, sitios web y grupos de interés (6). El material etnográfico de este libro blanco se presenta con el nombre del investigador y del estudio de caso al que pertenece cada ejemplo. Como queríamos dar reconocimiento como agentes a los jóvenes, los pseudónimos y categorías étnicas y raciales que utilizamos son los que nuestros entrevistados utilizaban para describirse a sí mismos.

LA ETNOGRAFÍA

El enfoque etnográfico implica que trabajamos para comprender de qué manera son importantes los medios y la tecnología para la gente en su cotidianidad. Confiamos en métodos cualitativos como las entrevistas, la observación y el análisis interpretativo en un esfuerzo por entender los patrones de las prácticas culturales y sociales desde el punto de vista de los mismos participantes, en vez de partir de nuestras propias categorías. Nuestro objetivo es retratar las culturas y prácticas juveniles relacionadas con los nuevos medios, además de su contexto circundante, como las relaciones entre

compañeros, las dinámicas familiares, las instituciones comunitarias locales y las redes más amplias de la cultura de la tecnología y del consumo.
El punto fuerte de un enfoque etnográfico es que nos permite documentar cómo los jóvenes entienden y utilizan los nuevos medios y, al mismo tiempo, a partir de este material empírico, identificar las categorías y estructuras importantes que determinan las prácticas con los nuevos medios y el aprendizaje resultante. Este enfoque no se presta a testar categorías analíticas existentes o hipótesis, sino que plantea cuestiones fundamentales sobre cuáles son los factores y categorías de análisis relevantes. Por ejemplo, en vez de asumir que los videojuegos tienen unos "efectos" particulares, examinamos cómo están relacionados con las relaciones entre coetáneos, con el desarrollo de habilidades tecnológicas y otros tipos de participación en los medios, además del significado relativo de los videojuegos en las vidas de diversos chicos. Consideramos que un entendimiento inicial de la etnografía amplio y variado, anclado en los contextos reales donde el uso de los nuevos medios se lleva a cabo, es crucial para comprender cómo la juventud entiende e incorpora los nuevos medios a su día a día.

ENFOQUE SOBRE LA JUVENTUD

Los adultos a menudo ven a los niños en términos de "edades y fases" de crecimiento, centrándose en lo que se convertirán en vez de verles como seres completos "con vidas en curso, necesidades y deseos" *(7)*. En cambio, nosotros lo enfocamos desde "la sociología de la juventud y de la infancia", que significa que nos tomamos a la juventud en serio como agentes de su propio universo social, y miramos a la infancia como a una categoría cuestionada y construida socialmente cuya definición ha ido variando a lo largo del tiempo *(8)*. Nuestro trabajo se ha centrado en documentar las prácticas cotidianas de los jóvenes con los nuevos medios a lo largo de sus años en la escuela secundaria y el bachillerato, esforzándonos por documentar la diversidad de identidades y prácticas juveniles. También nos hemos implicado, aunque en menor medida, con padres, educadores y jóvenes adultos que participan o están involucrados en la estructuración de las prácticas juveniles con nuevos medios.

El lector verá cómo nos referimos a los que han participado en el estudio con una variedad de nombres relacionados con la edad. Utilizamos el término "niños" para los que tienen 13 años o menos, "adolescentes" para los que tienen entre 13 y 18 años y "gente joven" para adolescentes y adultos

jóvenes de entre 13 y 30 años. Usamos el término "juventud" para describir la categoría general de la cultura juvenil que no está demarcada de manera clara por la edad, pero que se centra en los años de la adolescencia tardía. Se han incluido entrevistas con adultos jóvenes para incluir una idea de la participación adulta dentro de las prácticas juveniles y para incluir declaraciones retrospectivas sobre lo que significa crecer con los nuevos medios. Aunque las categorías basadas en la edad hayan definido nuestro objeto de estudio, nos interesa documentar cómo estas categorías vienen definidas cultural e históricamente, y cómo los usos de los nuevos medios en cierta medida redefinen la cultura y las prácticas juveniles según la edad.

LOS NUEVOS MEDIOS

Utilizamos el término "nuevos medios" para describir una ecología de medios donde los medios más tradicionales, como los libros, la televisión o la radio, están convergiendo con los medios digitales, más específicamente, con los medios interactivos y los medios de comunicación social *(9)*. A diferencia de trabajos que intentan aislar las posibilidades específicas de las herramientas para la producción digital o las redes *online*, nos interesa la ecología de los medios por la que se mueve la juventud hoy en día. Hemos utilizado el término "nuevos medios" en vez de "medios digitales" o "medios interactivos" dado que estamos examinando una constelación de cambios tecnológicos que no se pueden reducir a una sola característica técnica. Las ecologías de medios actuales a menudo están formadas por una convergencia de medios digitales y *online* con materiales impresos, analógicos y no interactivos.

El apelativo "lo nuevo" nos pareció apropiadamente situacional, relacional, versátil y no atado a ninguna plataforma de medios en particular. Nuestro trabajo se ha centrado en aquellas prácticas que son "nuevas" en este momento y que se asocian de manera clara con la cultura y la voz juvenil, como la participación en sitios de redes sociales, los grupos de fans y los juegos. El objetivo de nuestro estudio es describir un tipo de participación con los medios propio de la vida y las circunstancias de la juventud contemporánea, en un momento en el que estamos viendo una transición hacia la participación en la producción de medios digitales y "espacios públicos en red" (networked publics). A partir de nuestro enfoque centrado en la juventud, casi todas las nuevas prácticas que examinamos están asociadas a actividades sociales y de ocio en vez de en contextos de enseñanza explícita.

MARCO CONCEPTUAL

Nuestro análisis se guía por cuatro áreas de enfoque: modos de participación, espacios públicos en red, aprendizaje entre compañeros y competencias con los nuevos medios. Al examinar estas áreas, recurrimos a teorías de alfabetización existentes, estudios de los nuevos medios, la teoría del aprendizaje y estudios sobre la infancia que encajaban con nuestro enfoque etnográfico. Los marcos de los que partimos se centraron en el contexto social y cultural más que en la psicología individual para entender el aprendizaje y la participación en los medios.

MODOS DE PARTICIPACIÓN

Para comprender la implicación de la juventud con los nuevos medios, recurrimos a modelos de aprendizaje que examinan la educación en las actividades cotidianas y que se basan en una idea de participación social y cultural *(10)*. Como se encuentra definido por las nuevas tecnologías, vemos el aprendizaje con los nuevos medios como un proceso de participación en la cultura compartida y en la sociabilidad. En nuestras descripciones de las prácticas juveniles, utilizamos el marco de "modos de participación" para describir diferentes modos y convenciones para la implicación con los nuevos medios *(11)*. En vez de utilizar categorías rígidas definidas por rasgos formales, los modos de participación son una manera de identificar, de manera interpretativa, un conjunto de características sociales, culturales y tecnológicas que los participantes reconocen como factores definitivos de una serie de prácticas.

Aunque nos mantengamos informados sobre muchas de las dinámicas de poder que dan forma a la sociedad, no nos hemos apoyado en distinciones basadas en categorías dadas tales como el género, la clase social o la identidad étnica. Nuestros modos se basan en lo observado a través de nuestro material etnográfico; patrones que ayudaron a los investigadores y a los participantes de nuestro proyecto a interpretar cómo los medios están relacionados con el aprendizaje y la participación. Al describir estas formas de participación como modos, esperamos evitar la asunción de que éstas se corresponden categóricamente con individuos. Más bien, igual que un individuo puede hacer uso de varios tipos de medios, encontramos que la juventud se implica a menudo en varios modos de participación dependiendo de la situación.

También hemos evitado categorizar las prácticas en base a la tecnología o a los parámetros definidos por los medios, como los tipos de medio o las medidas de frecuencia o de saturación mediática. Los modos de participación nos permiten identificar las distintas formas de implicación con los nuevos medios de una manera que no depende de la simple noción de "divisiones" o de un ranking de expertos mediáticos más o menos sofisticado. En cambio, estos géneros representan inversiones diferentes que realiza la juventud en formas particulares de sociabilidad y distintos modos de identificación con tipos de medios.

- Cuando hablamos de modos de participación "impulsados por amistades" nos referimos a las prácticas juveniles principales y dominantes, que se llevan a cabo en las negociaciones diarias con amigos y compañeros. Estas prácticas impulsadas por la amistad se centran en compañeros que los jóvenes conocen en contextos ligados a la edad en la escuela, pero podrían incluir también a amigos y compañeros que llegan a conocer a través de grupos religiosos, actividades deportivas en el colegio u otros grupos de actividades locales. Para la mayoría de la juventud, estas redes locales impulsadas por la amistad son su principal fuente de afiliación, amistad y parejas, y sus vidas *online* son un reflejo de esta red local. Myspace y Facebook son sitios web emblemáticos para este conjunto de prácticas.

- A diferencia de las prácticas impulsadas por la amistad, los modos de participación "impulsados por los intereses" priorizan las actividades especializadas, intereses o identidades marginadas y minoritarias. Las prácticas impulsadas por los intereses son lo que los jóvenes describen como el reino de los *geeks*, *frikis*, músicos y artistas que se consideran inteligentes, distintos o creativos, y quienes, por lo general, existen al margen del mundo social adolescente. Los jóvenes encuentran una red de compañeros diferentes y desarrollan relaciones profundas a través de estas actividades impulsadas por los intereses, pero en estos casos los intereses se colocan en un primer plano y estructuran las redes de compañeros y amistades. No se trata tanto de establecer las relaciones sociales que estructuran la vida escolar de los jóvenes como de centrarse y ampliar el círculo social de un individuo, basado en sus intereses. Aunque algunas actividades impulsadas por los intereses, como el deporte o la música, han sido apoyadas por las escuelas y se solapan con las redes impulsadas por la amistad, otros tipos de intereses requieren de redes de afiliación y especialización más remotas.

Los modos impulsados por la amistad y por los intereses nos proporcionan un amplio marco para identificar lo que hemos visto como la distinción social y cultural más destacada a la hora de diferenciar las prácticas con los nuevos medios entre la juventud. Además, hemos identificado tres modos de participación que describen diferentes grados de compromiso con los medios: pasar el rato (hanging out), cacharrear (messing around), y actividades de geek (geeking out).

Estos tres modos describen los niveles de intensidad y de sofisticación en el uso de los medios en referencia al contexto social y cultural, en vez de depender exclusivamente de la frecuencia o asumir que determinados medios o tecnologías equivalen automáticamente a formas de alfabetización mediática de alto o bajo nivel. En la segunda parte de este libro blanco presentamos un resumen de los hallazgos de nuestra investigación en relación a estos tres modos de participación y a sus implicaciones para con el aprendizaje.

LA PARTICIPACIÓN EN LOS PÚBLICOS EN RED

Utilizamos el término "espacios públicos en red" para describir la participación en la cultura pública apoyada por las redes *online* (12). La creciente disponibilidad de herramientas digitales para la producción, junto a las redes *online* por las que circulan medios avanzados, están creando una convergencia entre los medios masivos de comunicación y la comunicación *online* (13). En vez de conceptuar el uso cotidiano de los medios como algo que los "públicos" "consumen", el término "espacios públicos en red" sitúa en primer plano la participación activa de una red social distribuida para producir y hacer circular la cultura y el conocimiento. La creciente presencia de los espacios públicos en red en la vida cotidiana de la gente joven es un cambio importante para la constitución de grupos sociales y espacios que estructuran el aprendizaje y la identidad de los jóvenes.

Esta investigación profundiza en los detalles de la participación juvenil cotidiana en los públicos en red y en los modos de trabajo de progenitores y educadores que intentan dar forma a esta participación. Las actividades *online* de la juventud repiten en gran medida las prácticas existentes de "pasar el rato" y comunicarse con amigos, pero las características de los espacios públicos en red crean nuevos tipos de oportunidades para que la juventud se conecte, se comunique y desarrolle su identidad pública. Además de reorganizar cómo la

juventud participa en las redes sociales de compañeros en la escuela y en las comunidades locales, los espacios públicos en red también abren nuevas vías para la participación juvenil a través de redes impulsadas por los intereses.

APRENDIZAJE ENTRE PARES

La importancia que le otorgamos al punto de vista de los jóvenes, así como a su alto nivel de participación en las actividades sociales y de ocio *online*, determinó la atención que le prestamos a contextos más informales y flexibles propios del aprendizaje entre compañeros. Nuestro enfoque se basa en la descripción del aprendizaje fuera de la escuela, principalmente en entornos de interacción entre pares. Aunque los padres y educadores se quejen a menudo de la influencia que tienen los compañeros, definida por la expresión "presión del grupo", nosotros consideramos estos entornos sociales informales como espacios de oportunidad para el aprendizaje. Nuestros casos demuestran que algunos de los impulsores del aprendizaje automotivado no provienen de las "autoridades" institucionalizadas que establecen estándares y aportan instrucción, sino de la juventud que observa y se comunica con personas con las que comparte sus intereses y su la lucha por obtener cierto estatus y reconocimiento.

Tanto la participación dirigida por la amistad como por los intereses cuenta con dinámicas de aprendizaje entre compañeros que presentan una estructura distinta a las de la instrucción formal o al control de los padres. Nuestra descripción del aprendizaje impulsado por la amistad describe un tipo de aprendizaje entre compañeros en el que las redes *online* sirven de apoyo en aquellos momentos difíciles de la adolescencia, dándole a la juventud un entorno en el que explorar el amor, la amistad y el estatus de la misma manera que hicieron sus predecesores. Al igual que en las redes dirigidas por la amistad, las redes impulsadas por los intereses son espacios para aprender de los pares, pero representan un modo de participación distinto, en el que los intereses especializados son lo que dan cohesión al grupo social. Los jóvenes no conocen a los compañeros de quienes aprenden a través de la institución escolar, sino a través de afiliaciones escogidas conscientemente. En estos grupos, los pares no se definen igual que en sus redes más locales, ya que éste es el contexto en que se forjan una reputación. Obtienen además reconocimiento por habilidades y formas de aprendizaje distintas.

Competencias en nuevos medios

Nuestro trabajo estudia las prácticas actuales de la juventud y se pregunta cómo éstas definen la alfabetización y las competencias sociales a través de las tecnologías de los nuevos medios. Hemos intentado aparcar momentáneamente nuestros juicios de valor sobre la participación juvenil en los nuevos medios en un intento de entender mejor qué es lo que los jóvenes mismos consideran formas importantes de cultura, aprendizaje y alfabetización. Para informar el debate actual sobre la definición de la alfabetización mediática, describimos los tipos de competencias, habilidades y prácticas de alfabetización que la juventud está desarrollando a través de la producción de medios y la comunicación *online*. Nuestro trabajo está en la línea de otros académicos que investigan la alfabetización en relación a la ideología, el poder y las prácticas sociales en entornos en los que los jóvenes están luchando contra las definiciones dominantes de alfabetización que estructuran sus universos cotidianos *(14)*.

En las siguientes secciones identificamos algunas de las prácticas de alfabetización que se han ido definiendo en gran medida gracias a la participación juvenil: formas de conversación *online* deliberadamente informales, matices en las normas de comportamiento de las redes sociales, y nuevas formas de representación mediática como *machinima* (N. del T.: la creación a tiempo real de animaciones que utilizando el entorno 3D de videojuegos), *mashups*, remezclas, videoblogs, webcómics y *fansubs* (N. del T.: subtítulos realizados por fans). Estas formas culturales a menudo están ligadas a determinados estilos lingüísticos que se identifican con la cultura juvenil y la subcultura *(15)*. El objetivo de nuestro trabajo es situar estas prácticas de alfabetización dentro de las condiciones específicas y diversas de la cultura e identidad juvenil, y dentro de la lucha intergeneracional por las formas de alfabetización.

Modos de participación con los nuevos medios

Nuestro objetivo ha sido llegar a una descripción de las prácticas cotidianas juveniles con los nuevos medios que esclarezca las prácticas sociales y las dinámicas de aprendizaje relacionadas con ellas. Para ello hemos definido tres modos de participación: pasar el rato, cacharrear y actividades de *geek*. En esta sección, hacemos uso de la descripción, algo más larga, de

nuestro libro *Hanging Out, Messing Around and Geeking Out* para subrayar las características más importantes de estos modos de participación, basándonos en ejemplos ilustrativos (16). Los ejemplos que aquí destacamos sólo representan una parte de un estudio etnográfico más sustancial que está organizado según ámbitos clave de las prácticas juveniles: la amistad, la intimidad, la familia, los juegos, la producción creativa y el trabajo. Recurrimos a este material para destacar tres modos de participación y así centrarnos en las dinámicas de aprendizaje que hemos documentado.

PASAR EL RATO

Para muchos adolescentes americanos, alcanzar esta edad significa una transición que parte de las relaciones sociales dadas en la infancia –como por ejemplo familias y comunidades locales– hasta llegar a los grupos que se forman en torno a amigos y pares. Aunque los matices de estas relaciones varían según la etnia, clase social y dinámica familiar, a lo largo de toda nuestra investigación los niños y los adolescentes nos hicieron ver que invertían una cantidad ingente de energía en crear y encontrar oportunidades para pasar el rato con sus amigos (17).

A diferencia de otros modos de participación (p. ej. cacharrear y actividades de *geek*), los padres y los educadores tienden a no ver la práctica de "pasar el rato" como actividades que apoyen el aprendizaje. Muchos padres, profesores y otros adultos que entrevistamos, las describieron como "una pérdida de tiempo" (18). Los adolescentes se quejaron de las restricciones y normas impuestas a estas actividades en el colegio, en casa y en centros extraescolares. Es más, tanto las restricciones de acceso a ordenadores e Internet como las tareas de casa, las actividades extracurriculares (como por ejemplo el deporte o la música) y la falta de movilidad, a menudo reflejan la falta de prioridad que los adultos dan a que los chicos pasen tiempo con sus amigos.

Como respuesta a estas normas, la mayoría de los adolescentes desarrollaron maneras de subvertir las barreras institucionales, sociales y técnicas impuestas a esta actividad. El uso a escondidas de estos modos de comunicación permite a los niños pasar tiempo juntos incluso en entornos en los que no les está permitido, como en las aulas, donde charlar con los compañeros está mal visto. La gente joven también utiliza estos apaños y trampas en casa cuando se les separa de sus amigos y compañeros. Como estas actividades se llevan a cabo en las escuelas,

hogares, vehículos y otros contextos cotidianos de los jóvenes, los adolescentes se convierten en expertos en mantener una presencia continua –o co-presencia– en contextos múltiples.

Una vez encuentran una manera de estar juntos, los adolescentes –estén *online*, *offline* o ambas cosas a la vez– integran los nuevos medios dentro de las prácticas informales que han caracterizado sus universos sociales desde que la adolescencia emergiese como cultura juvenil distintiva en la posguerra; una cultura que sigue estando estrechamente ligada a los productos comerciales de la cultura popular dirigidos a los adolescentes. Mientras que el contenido, la forma y la difusión de la cultura popular (por ejemplo la música, la moda, el cine y la televisión) sigue cambiando, las principales prácticas de los jóvenes mientras pasan el rato con sus coetáneos se mantienen prácticamente iguales *(19)*. La disponibilidad de múltiples medios en contextos cotidianos diversos significa que el contenido de los mismos es cada vez más importante para la comunicación diaria y la construcción de la identidad. Mizuko Ito utiliza el término "hipersocial" para definir el proceso a través del cual la gente joven utiliza medios específicos como señas de identidad, gusto y estilo para diferenciarse de sus compañeros *(20)*.

Mientras pasan el rato con sus amigos, los jóvenes desarrollan y discuten sus gustos musicales, sus conocimientos sobre la televisión y las películas y su destreza en los juegos. También participan en varias prácticas con los nuevos medios, como curiosear *online* o jugar a videojuegos. GeoGem, por ejemplo, una niña americana de origen asiático de 12 años que vive en Silicon Valley, describe cómo pasa el tiempo al salir del colegio de la siguiente manera:

Al llegar a casa invité a una amiga y decidimos probarnos toda mi ropa. Mi papá vio el desorden en mi habitación. Tuve que recoger todo y entonces nos pusimos al ordenador. Nos conectamos a Millsberry [Farms], donde ella también tiene su propia cuenta. Así, ella pudo jugar en su cuenta y yo en la mía. Pero luego nos aburrimos porque estábamos intentando jugar a ese juego en el que tienes que rellenar las letras para formar una palabra a partir de otra palabra. Era tan difícil. Lo estuvimos intentando mucho rato, pero sólo pudimos llegar al segundo nivel. Hay muchísimos niveles, así que al final nos rendimos. Entonces fuimos al garaje y jugamos al Game Cube. Y así fue, y luego vino a buscarla su madre (Heather Horst, Silicon Valley Families). *(20)*

Además de los juegos, de uso generalizado en la cultura juvenil, entre los jóvenes de ahora también son ubicuas las tecnologías para almacenar, compartir y escuchar música, y para ver, grabar y subir vídeos. Los adolescentes mostraban sus gustos y preferencias musicales en sus perfiles de MySpace y en otros sitios *online*, publicando información e imágenes relacionadas con sus artistas favoritos, videoclips, enlaces a canciones, vídeos y letras de canciones. La gente joven ve episodios de series y vídeos cortos en YouTube cuando está pasando el rato con sus amigos en su casa, en casa de amigos, en residencias de estudiantes e incluso en centros de actividades extraescolares. La posibilidad de descargarse vídeos y navegar por sitios como YouTube significa que los jóvenes pueden acceder a los medios cuándo y dónde más les convenga –haciendo de ellos un uso social–, siempre y cuando tengan acceso a una línea de alta velocidad. Estas prácticas se han convertido en una parte esencial de la sociabilidad en la cultura juvenil, y son fundamentales en la formación de la identidad entre los jóvenes.

A través de la participación en sitios de redes sociales como MySpace, Facebook y Bebo (entre otros), así como en *chats* y a partir de mensajes de texto, la gente joven está construyendo nuevas normas sociales y formas de alfabetización mediática que reflejan la importancia que están tomando los medios en sus vidas. La naturaleza pública y en red de estas prácticas hace que las "lecciones" sobre la vida social (tanto los fracasos como los logros) sean mas consecuentes y persistentes.

SIEMPRE CONECTADOS

Los jóvenes utilizan los nuevos medios para forjar amistades y parejas, además de para pasar el tiempo juntos lo más a menudo posible. Esta sensación de estar "siempre conectados" con los pares implica una variedad de prácticas, desde la navegación por redes de compañeros extendidas gracias a perfiles de MySpace y Facebook hasta intercambios continuos e intensos entre amigos íntimos y parejas *(22)*. La juventud utiliza MySpace, Facebook y mensajería instantánea (IM) para publicar actualizaciones de estado –indicadores de cómo les va en sus relaciones, su vida social y otras actividades cotidianas– que pueden ser vistas por una red pública de compañeros más amplia. Al mismo tiempo, cada usuario puede visualizar las actualizaciones de otras personas para obtener una indicación de su estado sin tener que comunicarse directamente con ellas. Este tipo de contacto también puede derivar en

intercambios de mensajes de texto relativamente superficiales en los que compartir estados de ánimo, pensamientos o paraderos en general. De esta manera, los amigos se mantienen al día de los acontecimientos de las vidas de distintas personas. Los perfiles de sitios de redes sociales también son lugares clave para indicar la intensidad de una relación, ya sea a través de representaciones visuales o textuales.

La mayor parte de la comunicación personal directa de los adolescentes a través de mensajes privados, IM y teléfono móvil es entre amigos íntimos y parejas, en vez de con el grupo de compañeros más amplio con el que tienen un acceso más pasivo. Los adolescentes normalmente tienen una "comunidad íntima a tiempo completo" con la que se comunican de manera constante a través de teléfonos móviles e IM *(23)*. Derrick, un chico americano de origen dominicano de 16 años de edad que vive en Brooklyn, Nueva York, le explica a Christo Sims cómo se mueve entre el uso de los nuevos medios y la práctica de "pasar el rato" (*Rural and Urban Youth*):

Mi colega normalmente está con su Sidekick (N. del T.: "Sidekick" es una marca de teléfonos móviles, "PSP" es una videoconsola portátil, "AIM" es un programa de mensajería instantánea, y Nextels y Boost son operadores de servicios de telecomunicaciones). *La gente suele estar con su Sidekick, siempre hay alguien que tiene una PSP o algo parecido, y todo el mundo anda siempre mandándose mensajes de texto o cosas así en AIM. Mucha gente con la que salgo normalmente está metida en AIM a través de su móvil, su Nextels o su Boost. Les llaman todo el rato, siempre les están llamando.*

Para Derrick y otros adolescentes como él, los nuevos medios están integrados en sus prácticas diarias, cuando pasan el tiempo con sus amigos. Dragon, un niño de 10 años de edad que formó parte de la investigación de Heather Horst y Laura Robinson sobre Neopets, también demuestra que pasar el rato juntos jugando es importante cuando las amistades de uno están desperdigadas en el espacio y el tiempo. Cuando se entrevistó con Horst, Dragon se acababa de mudar de la Costa Este a California. Mientras estaba haciendo nuevos amigos en el colegio, se solía conectar a la red después del colegio para jugar a *Runescape* en el mismo servidor en el que estaban sus amigos de la Costa Este, y hablaba con ellos a través de la aplicación de *chat* del juego. Además de jugar e intercambiar mensajes, Dragon y sus amigos se llamaban por teléfono utilizando llamadas tripartitas que Dragon ponía en el manos libres. El sonido de niños de 10 años gritando y discutiendo sobre quién había matado a quién,

justificando por qué alguien era muy lento o tratando cualquier otro aspecto del juego, inundaba la casa como si ésta estuviera llena de niños. Los nuevos medios, como los sitios de redes sociales, los programas de IM, los teléfonos móviles y los juegos *online*, son medios que sirven para que la gente joven extienda, mejore y pase tiempo con la gente que ya conoce.

A lo largo de los proyectos, también encontramos pruebas de relaciones más intensas, lo que Mizuko Ito y Daisuke Okabe llaman "*telecocooning* en la comunidad íntima a tiempo completo", es decir, la práctica de mantener un contacto frecuente y a veces constante (aunque pasivo) con amigos íntimos o parejas *(24)*. Por ejemplo, C. J. Pascoe (*Living Digital*) ha descrito la comunicación continuada entre Alice y Jesse, una pareja de 17 años de edad que ha estado saliendo durante más de un año. Cada día, se despiertan juntos conectándose a MSN para chatear mientras se duchan y se peinan. Luego pasan a charlar por sus teléfonos móviles de camino al colegio, intercambiando mensajes de texto a lo largo de la jornada escolar. Después del colegio se suelen juntar para hacer los deberes, y es entonces cuando hablan y juegan a videojuegos. Cuando no están juntos siguen comunicados por teléfono, por lo que acostumbran acabar la noche hablando por teléfono o mandándose mensajes de texto para darse las buenas noches y decirse: "Te quiero" *(25)*. Como es evidente, en el caso de las parejas y amigos íntimos como Alice y Jesse, muchos adolescentes contemporáneos mantienen múltiples y constantes líneas de comunicación con sus allegados a través de teléfonos móviles, servicios de IM y servicios de redes sociales, compartiendo un espacio virtual con amigos o parejas. Debido al potencial de algunos medios como los sitios de redes sociales, muchos adolescentes también se mueven más allá de sus grupos íntimos y reducidos para construirse espacios públicos en red habitados por sus pares que están "siempre conectados".

FLIRTEAR Y EMPEZAR A SALIR

Los adolescentes interesados en las relaciones de pareja también utilizan los nuevos medios para dar los primeros pasos de una relación, lo que muchos adolescentes llaman "hablar con" alguien con quien se han encontrado y que han conocido a través de la escuela u otro entorno. En esta fase de la relación, la gente joven "habla" regularmente por IM, e investiga en sitios como MySpace y Facebook para verificar y encontrar más información sobre los individuos; sus amigos, sus gustos y sus aversiones. La naturaleza asincrónica de estas tecnologías permite que los adolescentes

compongan meticulosamente mensajes que aparentan ser espontáneos; una "espontaneidad controlada". A John, un chico blanco de 19 años de edad en su primer año de universidad en Chicago, por ejemplo, le gusta flirtear por IM porque es "fácil hacerse entender sin tenerse que expresar perfectamente" y "porque puedo pensar más las cosas. Puedes reflexionar y contestar como quieras" (C. J. Pascoe, *Living Digital*).

Muchos adolescentes dicen que a menudo mandan mensajes de texto o dejan mensajes en sitios web de redes sociales para poder pensar mejor qué van a decir y disimular su coqueteo en el caso de que su objeto de deseo no parezca corresponder sus sentimientos. Por ejemplo, los jóvenes utilizan un lenguaje casual *online* para crear una estudiada ambigüedad. Vistos desde fuera, estos comentarios a veces aparentan ser tan casuales que no parecen ni flirteos, como los primeros "mensajes de muro" de dos adolescentes filipinos, Missy y Dustin, antes de empezar a salir en serio. Después de que les presentaran unos amigos comunes y de *chatear* por IM, Missy, una chica de 16 años de edad del norte de California, escribió en el muro de MySpace de Dustin: "ei...mmh, q dcir? no sé jajaja/bueno, t he djado un comentario...t dberías sentir ESPECIAL jaja =)" *(26)*. Dustin, un chico de 17 años de edad del norte de California, le contestó un día después y escribió en el muro de Missy: "buenas..em no sé q dcir pero al menos he escrito algo... eres tan G!!!" *(27)* (C. J. Pascoe, *Living Digital*). Ambos comentarios se pueden interpretar como amistosos o coquetos, protegiendo a ambos participantes si una de las partes no estuviera interesada en la otra. Estos comentarios en particular se hicieron en lugares públicos –los "muros" de los participantes– donde otros los podían leer, añadiendo una capa más de informalidad y protección.

Si una pareja potencial empieza a salir más en serio, estos mismos medios se utilizan tanto para anunciar el estado de la relación como para intensificarla y extenderla. Las redes sociales juegan un papel cada vez más importante a medida que las parejas se van solidificando y se convierten en lo que algunos llaman "oficial por Facebook." En este punto de una relación, los adolescentes pueden publicar el estado de su relación mediante la reordenación de sus amigos en Facebook o MySpace Friends *(28)*, creando una jerarquía particular, cambiando el estatus de la situación sentimental, haciendo regalos y mostrando fotos. También pueden indicar la intensidad variable de sus relaciones íntimas a través de nuevas prácticas como por ejemplo compartir contraseñas, añadir amigos, publicar anuncios o cambiar titulares.

El carácter público de estas relaciones y sus representaciones digitales requiere de cierto grado de mantenimiento, y si la relación cambia o termina, puede provocar una suerte de "limpieza de la casa digital", algo novedoso en el mundo del amor adolescente, pero que tiene correlatos históricos claros en el hecho de quitar las fotos de ex-parejas de una habitación o de una cartera *(29)*. Dada la persistencia de los nuevos medios –los perfiles antiguos se guardan, descargan, copian o circulan–, la ruptura de una relación de pareja también puede suponer salir o cambiar de redes sociales para salvaguardar la intimidad.

Para los adolescentes norteamericanos contemporáneos, los nuevos medios aportan un nuevo lugar para sus prácticas íntimas, un lugar que convierte la intimidad en algo más público y a la vez más privado. Los jóvenes se pueden conocer, flirtear, empezar una relación y romperla, fuera de la vista y el oído de sus padres u otros adultos, pero a la vista de todos sus compañeros *online*. El acceso a la cultura pública en red parece ser especialmente importante para las juventudes marginadas, como los adolescentes gays, lesbianas, bisexuales o transexuales (LGBT), así como para aquellos que los demás consideran "diferentes" y que no encuentran individuos afines fácilmente en la escuela o en su comunidad local. Para estos jóvenes, los sitios web y otros nuevos medios pueden ser lugares en los que conocer a gente diferente. Como demuestra el trabajo *Living Digital Project*, de C. J. Pascoe, para muchos adolescentes gays, Internet puede llegar a ser un lugar en el que explorar su identidad más allá de la normatividad heterosexual de sus vidas cotidianas. Así pues, las páginas de encuentros y formas de comunicación entre adolescentes LGBT aportan más oportunidades para el desarrollo de sus relaciones de pareja, permitiéndoles obtener un nivel de autonomía igual o parecido al de sus compañeros heterosexuales. Es más, la participación en estas webs puede representar una fuente importante de apoyo social y de amistad.

TRANSFORMACIONES DEL SIGNIFICADO DE "AMIGOS" Y DE LA AMISTAD

Además de haber cambiado las formas de desarrollo de una relación de pareja, la integración de amigos en la infraestructura de los sitios de redes sociales ha transformado el significado de "amigo" y de amistad. Igual que en la construcción deliberadamente casual del habla *online*, el desarrollo de normas sociales para mostrar y tratar a los "amigos" *online* implica nuevos tipos de alfabetización social y mediática. Estas negociaciones pueden ser tanto positivas como violentas. Por ejemplo, como explica Bob, de 19 años de

edad, y uno de los participantes de la investigación de Christo Sims (*Rural and Urban Youth*), al hacer amigos en Facebook: *se establece un tipo de relación que hace que en tu próximo encuentro con esa persona ésta ocupe un lugar más importante en tu vida... De ser alguien con quien sólo te has encontrado una vez pasa a ser alguien con quien te has encontrado una vez pero con quien también has conectado de una manera extraña a través de Facebook. Y ahora que estáis conectados, os tenéis que tener más en cuenta cuando os veáis en persona.*

Como sugiere Bob, el ritual de corresponder al "hacerse Amigo" sienta las bases para una amistad. La práctica de "hacerse Amigo" no sólo reconoce que existe una conexión entre dos personas, sino que lo hace de manera pública. Las decisiones de los jóvenes respecto a quiénes aceptan y consideran amigos también determinan si un individuo puede acceder o no al contenido de las páginas de perfil de sus amigos. Aplicaciones como los "Amigos Destacados" (*Top Friends*) de MySpace, que animan a los jóvenes a que identifiquen y clasifiquen a sus amigos íntimos, aumentan la sensación de lo público. Al igual que sirve para declarar que una persona es uno de los mejores amigos del usuario, la exhibición de estas preferencias margina a otros que se quedan fuera de las listas de "Amigos Destacados" y, a menudo, crea conflictos entre amigos. Aunque estos "dramas" entre adolescentes, como ellos mismos los definen, son comunes en lugares públicos *offline* como el comedor del colegio o los centros comerciales, los sitios de redes sociales amplifican e intensifican estas tensiones.

Aunque los jóvenes están negociando y renegociando las prácticas y normas sociales subyacentes a la visualización de la amistad *online* constantemente, se empieza a establecer un consenso sobre cuáles son los comportamientos socialmente apropiados, que en gran medida reflejan aquellos provenientes de contextos *offline* *(30)*. Igual que en el colegio, el proceso de añadir y eliminar amigos es un elemento clave de participación en las redes sociales, acentuado por contraseñas, apodos y otras herramientas que facilitan y refuerzan la segmentación de sus universos de amigos y compañeros. Las decisiones de los jóvenes respecto a quién aceptan y por ende consideran amigos determina el acceso directo de un individuo al contenido de las páginas del perfil, así como la manera en que sus decisiones afectan a los demás. Estos procesos convierten el estatus social y la amistad en elementos más explícitos y públicos, proporcionando así una variedad de contextos más amplia para la observación de modos informales de evaluación social y aprendizaje entre compañeros. En otras palabras, visibiliza las negociaciones entre compañeros y presenta la oportunidad de observar y aprender sobre las normas sociales.

Finalmente, y a pesar de la creencia de que los medios están facilitando el contacto entre desconocidos y adolescentes a través de la red, la gran mayoría de los jóvenes utiliza los nuevos medios para ponerse en contacto con sus amigos, a los que definen como a compañeros que conocen del colegio, de los campamentos de verano, de actividades deportivas y de lugares de culto. Aunque entren en contacto con desconocidos *online*, los jóvenes definen las redes sociales, diarios *online*, y otros espacios *online* como espacios de amigos y compañeros. Los adolescentes consideran la participación adulta en estos espacios como fuera de lugar y sospechosa. Es más, si comunicarse con desconocidos en estos sitios resulta inquietante, la participación de los padres a menudo se percibe como controladora e irrespetuosa. Como se lamentaba una chica de 14 años de Cedar Rapids, Iowa, llamada Leigh, "mi madre encontró mi Xanga y lo miraba cada día. Y yo estaba en plan 'Ehm...' No me gustaba porque era una invasión de mi privacidad; no me gusta que la gente invada mi privacidad". Como intuyen otros adolescentes como Leigh, muchos de estos actos están motivados por el deseo de proteger el bienestar de los hijos. De todos modos, al igual que cuando los padres entran en los cuartos de sus hijos sin llamar a la puerta, o escuchan sus conversaciones a escondidas, los chicos ven en estos actos un abuso de confianza. También perciben estas invasiones *online* como provenientes de alguien que "no se entera", está mal informado y, básicamente, carece de modales.

LOS MEDIOS Y LA MEDIACIÓN ENTRE GENERACIONES

Aunque los jóvenes tienden a evitar a sus padres y a otros adultos mientras utilizan sitios de redes sociales y programas de IM, una gran parte de su actividad con los medios se lleva a cabo dentro del contexto del hogar familiar. No sorprende que padres, hermanos, hermanas y otro miembros de la familia utilicen los medios juntos mientras están en casa. Estudios realizados por la *Entertainment Software Association* afirman que el 35 por ciento de los progenitores estadounidenses dicen hacer uso de los juegos de ordenador y los videojuegos *(31)*. El 80 por ciento de los "padres jugadores" dice jugar a los videojuegos con sus hijos, y dos tercios (el 66 por ciento) dice que estos juegos han ayudado a unir a sus familias *(32)*. En nuestro estudio sobre los juegos, hemos descubierto que los videojuegos forman parte del fondo o repertorio común de juegos y actividades mediante los cuales niños y adultos pasan el tiempo juntos *(33)*. Dan Perkel y Sarita Yardi analizaron la experiencia de un niño de 10 años de San Francisco Bay Area llamado Miguel que les hablaba de

jugar a la Playstation con su padre y sus primos (*Digital Photo-Elicitation with Kids*). Miguel describía el tiempo que pasaban juntos de la siguiente manera: *Bueno, mi papá… Jugábamos juntos cada noche... Cada viernes por la noche, cada sábado por la noche, cada domingo por la noche... El invitaba a mis primos a que vinieran y tal. Cogíamos juegos prestados de mis tíos... Ellos me enseñaron a jugar. Yo solía... ¿sabes como cuando juegas a juegos de coches y el coche se mueve hacia los lados? Yo hacía esto con el mando [mueve los brazos como un loco de un lado a otro haciendo como si cogiera un mando de videojuegos y estuviera en una carrera]. Entonces, ellos me enseñaron a estarme quieto y a mirar.*

Aunque principalmente son los chicos los que se identifican con los juegos, muchas de las chicas que entrevistamos dijeron que jugaban a juegos como *Mario Kart*, *Dance Dance Revolution* y otros juegos populares entre sus hermanos cuando estaban pasando el rato en casa durante los fines de semana o por las tardes. A algunas familias les gustaba hablar mientras miembros de la familia jugaban a juegos distintos, creando una atmósfera de sociabilidad y comunión alrededor de los nuevos medios *(34)*.

Aunque las actividades compartidas en familia más frecuentes resultaron ser los juegos y la televisión (a través de Tivo u otros dispositivos de grabación de vídeo), uno de los cambios más interesantes que detectamos resultaron ser las familias que creaban proyectos digitales juntos. En estos casos, los niños aprovechaban los medios que tenían a su disposición en casa, mientras que sus padres les ayudaban con los aspectos más técnicos de los mismos. Entre las familias de clase media las herramientas solían ser cámaras digitales, cámaras de vídeo y software para la edición, y los padres –típicamente el padre– a menudo intentaban aprender y comprar cosas nuevas para acercarse a sus hijos. En el caso de la familia Miller, de Silicon Valley (Heather Horst, *Silicon Valley Families*), los niños grabaron una reunión familiar con una cámara de vídeo y se turnaron para ayudar a editar y seleccionar los mejores planos. En familias como esta, los padres utilizan los nuevos medios como una manera de implicarse con sus hijos, de estar al corriente de sus intereses, e incluso de participar en ellos. Este nivel de implicación también estaba presente de manera evidente en familias con menos acceso a los últimos *gadgets* y software y con menos confianza y conocimiento de los nuevos medios.

También descubrimos que los niños de muchas familias juegan un papel importante como “expertos” o “brokers” tecnológicos, interpretando páginas web y otros tipos de información para sus padres. En la investigación de Lisa

Tripp y Becky Herr-Stephenson (*Los Angeles Middle Schools*), Michelle, de 12 años, dice que le enseñó a su madre –una madre soltera de El Salvador– a usar el ordenador, mandar *mails* y otras actividades. Michelle dice: "le enseñé a... a veces quiere subir fotos de mi cámara a la Web, y se lo enseño, pero nunca se acuerda, así que lo tengo que hacer yo. En general, yo hago la parte de las fotos. Me gusta hacer las fotos" *(35)*. A diferencia de la tensión generacional de la que tanto se habla a través de los medios de comunicación populares, las familias se juntan alrededor de los nuevos medios para compartir medios y conocimientos, jugar y mantenerse implicados en las vidas de su familia.

CACHARREAR

A diferencia de la actividad de "pasar el rato", donde prima el deseo de mantener las conexiones sociales con los amigos, la actividad de "cacharrear" representa el principio de una forma de implicación más intensa y centrada en los medios. Mientras cacharrea, la gente joven empieza a interesarse y centrarse en el funcionamiento y el contenido de la tecnología, enredando, explorando y ampliando sus conocimientos. Algunas de las actividades que identificamos como "cacharrear" incluyen curiosear, buscar información *online*, experimentar, jugar y producir medios digitales. A menudo, el cacharrear es una fase de transición entre "pasar el rato" y una participación más dirigida por los intereses. Implica un tipo de experimentación y exploración de inversión relativamente baja, donde los procesos de ensayo y error, o incluso de fracaso, apenas tienen consecuencias.

Cacharrear con los nuevos medios requiere tener ciertos intereses y se beneficia no sólo del acceso a recursos *online* y a recursos para la producción de medios sino también de un contexto social en el que compartir conocimientos e intereses acerca de estos mismos medios. Los medios *online* y digitales son únicos para promover la exploración y el descubrimiento personal. Si dispone de acceso a Internet y algo suscita su interés, la gente joven puede curiosear *online* con facilidad. Como han observado Eagleton y Dobler, Hargittai, Robinson y otros, el creciente acceso a la información en espacios *online* ha empezado a transformar las actitudes de la gente joven respecto a la disponibilidad y accesibilidad de información *(36)*. Entre los participantes de nuestro estudio que rellenaron el *Digital Kids Questionnaire*, el 87 por ciento (284 jóvenes) dijo haber usado un buscador al menos una vez por semana, desde Google, Yahoo! y Wikipedia hasta otras páginas web de información más especializada *(37)*.

Los jóvenes con los que hablamos que estaban profundamente implicados en prácticas específicas con los nuevos medios a menudo describían el momento en el que encontraron información relevante para sus intereses con la ayuda de buscadores *online*. Mientras que la falta de recursos locales puede hacer que algunos jóvenes se sientan aislados, la creciente disponibilidad de buscadores y espacios públicos en red en los que merodear y observar (como los foros de webs, *chats*, etc.) hace más fácil la entrada, ya que los jóvenes pueden curiosear y, en algunos casos, experimentar o cacharrear de forma anónima. Además de la información y recursos *online*, los niños cacharrean mientras customizan y juguetean con herramientas digitales para la creación casual de medios.

Cacharrear con los nuevos medios por lo general supone mantener intercambios sociales centrados en los medios y en la tecnología. El contexto social puede ser el entorno familiar, las redes impulsadas por la amistad, las redes impulsadas por los intereses o los programas educativos como los clubes de ordenadores y los centros multimedia.

Los factores más importantes son la disponibilidad de recursos técnicos y de un contexto que permita cierto grado de libertad y autonomía para la exploración y el aprendizaje autodirigidos. A diferencia de la educación que está encaminada hacia un objetivo fijo y predefinido, el cacharrear es una actividad en gran medida autodirigida, cuyos resultados surgen a través de la exploración.

PUESTA EN MARCHA

Los jóvenes implicados en prácticas mediáticas específicas a menudo describen un periodo en el que empezaron a curiosear *online* sobre sus intereses y, eventualmente, descubrieron una variedad de recursos más amplia con la que experimentar o un grupo de personas con intereses comunes. Por ejemplo, Derrick, el chico de 16 años de edad que vive en Brooklyn (Nueva York) y que mencionamos anteriormente, en un principio también se dirigió a fuentes *online* para obtener información sobre cómo desmontar un ordenador. Le explica a Christo Sims (*Rural and Urban Youth*) cómo empezó curioseando *online* e hizo una búsqueda de imágenes en Google con las palabras "tarjeta de vídeo" para poder ver qué aspecto tenía la tarjeta. Después de ver fotos de cómo se encajaba una tarjeta de vídeo en un ordenador, pudo instalar su

propia tarjeta. Hizo lo mismo con una tarjeta de sonido. Explica: "Aprendí mucho por mi cuenta gracias a los ordenadores… De buscar cosas en Google y tal".

Además de buscar información de interés a través de buscadores *online*, se puede empezar a cacharrear a partir de varias actividades relacionadas con la tecnología. Muchos jóvenes describen cómo empezaron a cacharrear con medios digitales capturando, modificando y compartiendo fotos y vídeos personales. Las entrevistas con jóvenes activos *online* a menudo incluyen referencias a fotos digitales que han compartido con sus amigos y su familia. Estas fotos y vídeos, tomadas con amigos y compartidas en sitios web como PhotoBucket y MySpace, se convierten en una iniciación a la producción con medios digitales. Asimismo, las prácticas impulsadas por la amistad, como por ejemplo la de abrir un perfil de MySpace, son una introducción a la construcción de páginas web. Pasar un rato sociable jugando también es un camino hacia el cacharreo con la tecnología, ya que de esta manera los jóvenes aprenden el funcionamiento interno y las reglas subyacentes de un juego en particular.

Estas actividades pueden llevar a formas de producción mediática más sofisticadas e intensas. Por ejemplo, Alison, una videocreadora de 18 años de edad de Florida, blanca y de origen asiático, colaboradora del estudio de Sonja Baumer, apunta que sus creaciones mediáticas personales la ayudan a reflexionar sobre sí misma y sobre su propia obra:

Me gusta ver mis vídeos después de haberlos hecho. Soy el tipo de persona a la que le gusta mirar atrás y estos vídeos forman parte de mis recuerdos. Muestran ratos divertidos que he pasado con mis amigos o determinadas emociones que estaba sintiendo en aquel momento. Ver mis vídeos me hace feliz porque me gusta recordar el pasado (Sonja Baumer, Self-Production Through YouTube).

Aunque la práctica cotidiana de hacer fotos y vídeos resulte familiar, los vínculos con la distribución digital y formas de edición y modificación más sofisticadas abren un abanico enorme de posibilidades para la producción creativa juvenil. En otras palabras, los medios digitales ayudan a suavizar la transición entre la práctica de "pasar el rato" y la de "cacharrear" a través de formas más creativas de creación de vídeo y fotografía (y viceversa).

Ya sea a través de búsquedas autodirigidas, haciendo fotos y vídeos personales o creando un perfil de MySpace, lo característico de estas primeras

incursiones en el cacharreo es la búsqueda de temas de interés personal. Los jóvenes creadores activos de medios, o que estaban profundamente involucrados en otros grupos con intereses comunes, describieron el momento en el que empezaron a interesarse por un tema y lo exploraron de manera autodirigida *(38)*. Puede que este interés fuera suscitado por un proyecto escolar o por un progenitor, pero ellos profundizaron en él por iniciativa propia. Por ejemplo, Snafu-Dave, un dibujante de cómics de éxito a quien Mizuko Ito (*Anime Fans*) entrevistó, dijo: "Básicamente, tuve que ser autodidacta, aunque fuera a una escuela de medios digitales... La escuela me resultó más provechosa para tener... un marco temporal en el que aprender por mi cuenta." Asimismo, Allison, una chica blanca de 15 años de Georgia, describe cómo aprendió a utilizar las herramientas de vídeo:

Supongo que a base de prueba y error. Es como cada vez que he aprendido algo relacionado con ordenadores –yo sola he aprendido a usarlos y me considero experta en el tema. Siempre he ido por mi cuenta, sólo para ver cómo funciona, y pasa lo mismo con las cámaras. Es como un móvil. Simplemente averiguo cómo funciona, y es bastante fácil y rápido (Patricia Lange, YouTube and Video Bloggers).

Los creadores de medios que entrevistamos a menudo reflejaron esta tendencia hacia la práctica autodidacta, aunque también mencionaron la ayuda recibida a través de fuentes *online* u *offline* de compañeros, padres y hasta profesores.

EXPLORAR Y TRASTEAR

Cacharrear es una actividad abierta que implica trastear y juguetear sin un objetivo prefijado. Muchas veces puede convertirse en una implicación más "seria", en la que el joven intenta perfeccionar su trabajo creativo o llega a convertirse en un experto al implicarse en actividades de *geek*. De cualquier modo, es importante reconocer que este estado de exploración que se da en el cacharreo es un espacio importante para abrir nuevas prácticas y posibilidades de formas experimentales de aprendizaje.

La exploración a menudo empieza por la modificación y la apropiación de formas de producción de medios accesibles, ampliamente distribuidos entre la juventud. Por ejemplo, Dan Perkel describe la importancia de copiar y pegar un

código para el proceso de creación de perfiles en MySpace, una práctica en la que los jóvenes se apropian de los medios y del código de otras páginas web para crear sus perfiles personales. Esta forma de producción creativa a la que Perkel llama "alfabetización del copia y pega" puede parecer meramente derivativa, pero los jóvenes ven sus perfiles como expresiones de identidad personal *(39)*. Esta manera de recoger y modificar material encontrado se parece en algunos aspectos al tipo de recontextualizaciones y remezclas que hacen los fans artistas y fans escritores. Para algunos jóvenes, la atracción principal de MySpace no es su dimensión social, sino la posibilidad de personalizar los perfiles y así negociar y mostrar una identidad propia. Ann, una chica blanca de 18 años de edad de la investigación de Heather Horst sobre las *Silicon Valley Families*, entendía su perfil de MySpace como un lugar para retratar su estética personal. Diseñó una página de MySpace con sus colores característicos (el rosa y el marrón), los mismos que tenía en su habitación.

Aunque la gente joven se tome el tiempo para cacharrear y modificar su perfil, lo que acaba publicando normalmente no es el resultado de un plan minucioso, sino una serie de elementos con los que se han topado al crear o volver a visitar sus perfiles. Por ejemplo, Danah Boyd (*Teen Sociality in Networked Publics*) habló con Shean, un chico negro de 17 años de edad de Los Ángeles que le dijo: "No soy muy fan de cambiar mi fondo y tal. Yo cambiaría el mío cada 3 ó 4 meses. Mientras pueda estar en contacto con mis amigos o lo que sea, me da un poco igual qué pinta tenga. Mientras esté ahí..." Este enfoque sobre el enredar y cacharrear es típico del proceso de creación y modificación de los perfiles. Los jóvenes que entendían sus perfiles como espacios sociales asumían esta postura casual con ellos y no los actualizaban muy a menudo, o sólo cuando se cansaban de ellos. Nick, un chico de 16 años de edad de Los Ángeles, de origen negro y nativo americano, le dijo a Danah Boyd (*Teen Sociality in Networked Publics*):

Me lo paso bien cuando estoy colgando fotos y fondos nuevos en mi página. Lo hago una vez cada dos meses porque a veces se hace aburridísimo. Estoy en una página. Entonces entro en mi perfil y veo la misma imagen otra vez. Me quedo en plan, tío, voy a hacer algo nuevo.

Asimismo, la juventud a menudo empieza por conectarse a una página web nueva o por escribir un blog o un texto de ficción de fans, pero finalmente descarta este tipo de experimentos. Internet está repleto de rastros de experimentación y expresión de los jóvenes.

Este enfoque casual hacia el cacharreo para con los medios también es característico de una gran proporción del uso de videojuegos que hemos observado. Como los medios interactivos permiten un alto nivel de acción y personalización por parte del jugador, el cacharreo con los juegos es una práctica común. En los inicios de los videojuegos, la posibilidad de modificación del juego por parte del usuario era bastante limitada, a menos que éste fuera un *hacker* o un programador de juegos, o que el juego estuviera especialmente diseñado para permitir la autoría del jugador. Hoy en día, los jugadores dan por sentado que podrán modificar y personalizar los parámetros de un juego. Los jóvenes de nuestra investigación no sólo experimentaban constantemente con los parámetros y ajustes dados de un juego, sino que también contaban con poder hacer modificaciones y trampas para cambiar su partida. En la investigación de Lisa Tripp y Becky Herr-Stephenson de *Los Angeles Middle Schools*, Herr-Stephenson tuvo la oportunidad de ver cómo los códigos de trampas intervenían en el juego cotidiano de Andrés, un niño de 12 años de edad estadounidense de origen mexicano. En sus notas de campo, cuenta cómo Andrés sacaba de su bolsillo un folio en el que tenía apuntados unos códigos de trampas. Después de usar algunos para "quitarse de encima a los polis", hacer que su personaje se hiciera invisible y conseguir dinero gratis, ella le preguntó de dónde sacaba los códigos. Él le explicó que los conseguía de chicos más mayores. Herr-Stephenson escribe: "No creo que jamás lo haya considerado hacer trampas –a pesar de que les llamara 'códigos de trampa'–, simplemente piensa que estos códigos son un elemento normal del juego". Los códigos de trampa son un claro ejemplo del cacharreo casual y de la experimentación con las reglas y límites de los juegos.

Otro ejemplo de cacharreo casual con los parámetros de los juegos son los jugadores que disfrutan experimentando con las herramientas de creación integradas en los juegos. Juegos como Pokémon o Neopets están específicamente diseñados para permitir que los usuarios personalicen la experiencia del jugador a través de colecciones personales de mascotas personalizadas *(40)*. Este tipo de actividad es un punto de entrada hacia el cacharreo con el contenido y los parámetros de los juegos. En el estudio sobre Neopets de Laura Robinson y Heather Horst, uno de los entrevistados de Horst describe el placer de diseñar y arreglar casas en Neopets y Millsberry. No quería tener que molestarse con jugar a juegos para acumular Neopuntos para hacer su Neocasa y prefería la web de Millsberry, donde le era más fácil conseguir dinero y construir y personalizar su casa:

Sí, consigues puntos más fácilmente y consigues dinero para comprar una casa fácilmente [en la web de Millsberry]. Me gusta hacer interiorismo. Me gusta arreglar mi casa, y desde que tienen todas esas cosas naturales, puedes hasta hacerte un jardín. Tienen agua y puedes añadirle agua a tu casa.

Asimismo, Emily, una chica de 21 años de edad de San Francisco, le cuenta a Matteo Bittanti (*Game Play*): "Jugué a *The Sims* y construí varias *Wii Miis*. Me gusta personalizar las cosas, desde mis *playlists* hasta mis juegos. El único problema es que después de construir mis personajes no me interesa para nada jugar con ellos, así que me salgo del juego".

Tanto a la hora de crear un perfil de MySpace, un blog o un avatar *online*, el cacharreo implica enredarse y explorar nuevos espacios de posibilidades. La mayoría de estas actividades se abandonan o sólo se vuelven a visitar ocasionalmente. Aunque algunos ven estas actividades como callejones sin salida o pérdidas de tiempo, nosotros las vemos como una parte necesaria de la exploración autodirigida que sirve para experimentar con algo que podría convertirse en un interés duradero por la producción creativa a largo plazo. Un efecto secundario de esta exploración es que la juventud también aprende nuevas habilidades informáticas que de otra manera no habría desarrollado.

LOS CONTEXTOS SOCIALES PARA EL CACHARREO

La práctica de cacharrear con medios digitales está impulsada por intereses personales, pero sustentada por una ecología social y técnica más amplia, en la que la creación e intercambio de medios es un tipo de prácticas impulsadas por la amistad *(41)*. Los sitios *online* para almacenar y hacer circular los medios personales están creando un número creciente de opciones para compartir. Los jóvenes ya no tienen que cargar con álbumes de fotos para enseñarles sus imágenes a amigos y familiares; un perfil de MySpace o la cámara de un móvil ya les bastan. Pensemos en la siguiente observación que hizo Dan Perkel (Judd Antin, Christo Sims, y Dan Perkel, *The Social Dynamics of Media Production*) desde un cibercentro extraescolar:

Muchos de los niños habían empezado a llegar antes. Usaban los ordenadores y pasaban el rato juntos. Mientras algunos niños jugaban o hacían otras cosas, Shantel y Tiffany (dos adolescentes aparentemente afroamericanas de unos 15 o 16 años, provenientes de un distrito pobre de San Francisco) estaban sentadas

delante de dos ordenadores, separadas por un tercer ordenador que nadie estaba utilizando. Las dos estaban conectadas a MySpace. Oí como Shantel hablaba en voz alta sobre las fotos de su sobrino en MySpace. Estoy bastante seguro de que le estaba enseñando las fotos a Tiffany. Entonces sacó su móvil y llamó a su hermana y empezó a hablar de las fotos.

La escena que describe Perkel es un claro ejemplo del papel que juegan en la vida cotidiana de los jóvenes las fotos archivadas en sitios como MySpace. Shantel puede ver sus fotos en cualquier ordenador que esté conectado a Internet y compartirlas casualmente con sus amigos, igual que hacen los jóvenes con las cámaras de sus móviles *(42)*. El hecho de que las fotos personales de la vida de cada uno estén disponibles en contextos públicos significa que los medios visuales están cada vez más integrados en la comunicación cotidiana de la gente joven. El reajuste constante de los perfiles de MySpace y la atención que se presta a la fotografía digital forma parte de las expectativas de los jóvenes de tener un público de amigos que haga que el esfuerzo merezca la pena. Los jóvenes ven los perfiles, las fotos, los vídeos y los textos *online* de los demás como ejemplos a emular o evitar en un contexto de aprendizaje que apoya la creación mediática cotidiana impulsada por los pares.

De cara a utilizar MySpace u otras formas de producción populares entre la juventud, los jóvenes acostumbran a buscar apoyo técnico en su red de amistades local. En la mayoría de los casos que documentamos, casi siempre había, como mínimo, una segunda persona involucrada en la creación de los perfiles de los niños. Cuando se les preguntaba cómo aprendieron a crear y compartir su perfiles, la respuesta más común era que les había enseñado un hermano/a, primo/a o amigo/a. En su investigación sobre una actividad extraescolar, Judd Antin, Christo Sims y Dan Perkel (*The Social Dynamics of Media Production*) observaron cómo los adolescentes pedían ayuda y cómo otros, de buena gana, respondían y les ayudaban (literalmente cogiendo el ratón y pulsando las teclas) o les guiaban a lo largo del proceso. En una entrevista en otro programa extraescolar, Carlos, un latino de 17 años de edad de East Bay, le dijo a Perkel que el proceso de creación de los perfiles le había resultado "confuso" al principio y que había utilizado su tiempo libre durante un programa escolar al que iba los sábados para pedir ayuda a distintas personas. Después, cuando ya sabía lo que hacía, le había enseñado a su prima cómo añadir fondos, explicándole que "simplemente los miras por aquí y eliges el que quieres y me dices cuando estés lista y yo te lo pongo".

Los jugadores también encuentran apoyo para sus cacharreos en sus relaciones locales. Entre los chicos, los juegos se han convertido en una actividad social dominante, en un contexto en el que pueden compartir conocimientos técnicos relacionados con los medios de manera casual. Por ejemplo, varios *fansubbers* (N. del T.: fans que se dedican a subtitular series, vídeos o películas) activos a los que Mizuko Ito entrevistó en su estudio *Anime Fans*, explicaron cómo inicialmente conocieron a los miembros de su grupo a través de los juegos. Cuando tuvimos la oportunidad de observar a adolescentes –particularmente chicos– en varios entornos sociales, los juegos acostumbraban a ser un tema de conversación frecuente, además de una actividad que acababa sacando a relucir bastantes temas técnicos. En el estudio *Computer Club Kids*, Katynka Z. Martínez apunta que la mayoría de los chicos asociados al club son fanáticos del juego. Desde que los ordenadores del centro se conectaron en red –en un momento que llamaron "El Renacimiento"–, los chicos aparecían a la hora de comer, e incluso durante sus recreos de 15 minutos, para jugar a *Halo* y *Counter-Strike*, los unos contra los otros. Pasar el rato jugando formaba parte de su participación en un grupo de amistades técnicamente sofisticado que se centraba en intereses relacionados con ordenadores.

En otras palabras, el cacharrear con los medios está integrado en los contextos sociales donde los amigos y un grupo más amplio de compañeros comparten intereses relacionados con los medios. La mayor parte de la juventud encuentra este contexto en las redes locales impulsadas por amistades, centradas en prácticas populares como la creación de perfiles de Facebook, fotografías digitales y juegos. Cuando los jóvenes evolucionan hacia prácticas más intensas e impulsadas por intereses, generalmente buscan más allá de sus redes sociales locales y sus conocimientos técnicos. Pero las actividades iniciales que caracterizan el cacharreo son un punto de partida importante incluso para estos jóvenes.

TRANSICIONES Y TRAYECTORIAS

Aunque la mayor parte de las formas de cacharrear empiecen y acaben con exploraciones casuales que no tienden a ir más allá del contexto de la sociabilidad cotidiana entre compañeros, hemos observado una serie de casos en los que algunos chicos han pasado del cacharreo a lo que denominamos "actividades de *geek*". También hemos visto casos en los que el cacharreo ha

llevado al desarrollo de conocimientos técnicos avanzados que posicionan a los jóvenes como expertos locales en medios y tecnología.

Por ejemplo, Earendil, de 22 años de edad, describe el papel que ocuparon los juegos mientras crecía y el interés que a raíz de ellos desarrolló por la tecnología de los medios. Earendil fue principalmente educado en el hogar, y aunque sus padres impusieran unos límites estrictos con los juegos hasta que él y su hermano pasaron a secundaria, Earendil nos cuenta cómo aprendían "trucos" de videojuegos en casa de amigos que tenían videoconsola. Al cumplir los 15 años, cuando sus padres rebajaron las restricciones con el ordenador, Earendil tuvo sus primeras experiencias *online* con un juego multijugador basado en la novela *Ender's Game* y con *chats* de fans de *Myst* y *Riven*. Cuando fue a un instituto de enseñanza superior, se hizo amigo de "un grupo de *geeks* local, a quienes, como a mí, les gustaba jugar a videojuegos, etc". Estas experiencias con amigos y jugadores *online* le aportaron un contexto social en el que cacharrear con medios y tecnología, e hicieron que extendiera sus intereses hacia la modificación de juegos y la edición de vídeo. Tiene pensado forjarse una carrera en la creación de medios (Mizuko Ito, *Anime Fans*).

También nos encontramos con un número reducido de jóvenes que aprovechaban su cacharreo con los medios para realizar sus primeras incursiones en pequeñas empresas *(43)*. Toni, un chico de 25 años de edad que emigró de la República Dominicana cuando era adolescente (Mizuko Ito, *Anime Fans*), cuenta cómo dependía de las bibliotecas y del colegio para acceder a ordenadores cuando estaba en el instituto. Esto no impidió que se convirtiera en un experto en tecnología, y montó un pequeño negocio vendiendo a sus compañeros de clase fotos de *Playboy* que imprimía en las impresoras de la biblioteca. Zelan, un chico de 16 años que Christo Sims entrevistó (*Rural and Urban Youth*), aprendió a cacharrear con medios digitales jugando a videojuegos mientras sus padres buscaban maneras para ganarse la vida. Sims escribe:

Después de obsesionarse con la Game Boy, se puso con consolas mejores y más nuevas. Mientras jugaba con ellas, iba aprendiendo cómo funcionaban. A sus padres no les gustaba comprarle videojuegos, así que se buscó la vida. Cuando sus vecinos le dieron su PlayStation 2 rota, la desmontó, la arregló y, de paso, actualizó su propia PlayStation 1 (44).

Impulsado por necesidades económicas, Zelan trasteó y aprendió a manipular tecnología. En un momento dado, se puso a comercializar sus habilidades –como cualquier "manitas" de la tecnología–, y ahora sueña con montar su propia empresa de reparación de ordenadores o de "casi cualquier otra cosa relacionada con ordenadores". En su estudio *Computer Club Kids*, Katynka Martínez también se encontró con un joven emprendedor que había heredado el espíritu de trastear de su padre, alguien hábil de por sí con los ordenadores y a quien incluso le gustaba restaurar Mustangs clásicos con su hijo. Martínez escribe sobre Mac Man, un chico de 17 años: (...) *cuando se enteró de que un grupo de profesores iba a tirar sus ordenadores viejos, preguntó si se los podía quedar. Mac Man arregló los ordenadores y les instaló Windows. El club de ordenadores empezó con estos ordenadores. Mac Man aún va al colegio con una bolsa pequeña en la que lleva las herramientas que utiliza para arreglar ordenadores. Los profesores y otros adultos no paraban de darle ordenadores rotos y él tenía que averiguar cómo arreglarlos. Los arregló y se dio cuenta de que los podía vender en eBay. Obtiene un beneficio de 100 dólares por cada ordenador que vende (45)*.

Estos jóvenes no son chicos privilegiados provenientes de hogares de capitalistas de *start-up* de Silicon Valley. Al contrario, son chicos espabilados de clase trabajadora que saben cómo trapichear por dinero. Criados en un contexto en el que las limitaciones económicas siguen siendo una parte central de la infancia y de la experiencia de hacerse mayor *(46)*, han sido capaces de convertir su interés por el cacharreo en actividades económicas que les han dado una idea de cómo podría ser una futura carrera autodirigida. Aunque este tipo de jóvenes es una minoría entre los que conocimos, demuestra las formas en las que el cacharreo puede funcionar como una transición hacia un tipo de participación más duradera con los medios y la tecnología.

ACTIVIDADES DE GEEK

La capacidad para participar en los medios y con la tecnología de manera intensa, autónoma e impulsada por intereses propios es una cualidad única del contexto mediático actual. Para los niños con acceso a tecnología más moderna –Internet de banda ancha en particular–, Internet puede proporcionar acceso a una cantidad de información inmensa relacionada con sus intereses particulares. También puede apoyar varias formas de "actividades de *geek*", es decir, de mantener un compromiso o participación intensa con los medios

o la tecnología, especializándose en un aspecto mediático, género o tipo de tecnología. Las actividades de *geek* implican aprender a navegar por dominios de prácticas esotéricas y a participar en comunidades de expertos en estos conocimientos. Es un tipo de aprendizaje que viene impulsado por los compañeros, pero que se centra en la obtención de habilidades y conocimientos profundos en áreas de interés específicas.

El acceso continuo a los medios digitales es un requisito para las actividades de *geek*. Pero dicho acceso a menudo es tan sólo una parte de lo que posibilita la participación. La familia, los amigos y los compañeros de espacios *online* y *offline* son especialmente importantes a la hora de facilitar el acceso a la tecnología, el conocimiento y las conexiones sociales necesarias para las actividades de *geek*. Como en el cacharreo, las actividades de *geek* requieren de un tiempo, un espacio y unos recursos para experimentar y explorar intereses de manera autodirigida. Es más, requiere del acceso a comunidades especializadas. A diferencia de la imagen popularizada del *geek* como un individuo socialmente aislado, hemos observado que las actividades de los *geek*s son prácticas altamente sociales y participativas, aunque no se expresen necesariamente como prácticas impulsadas por la amistad. En este caso, los universos sociales se centran en redes de conocimientos especializados y comunidades organizadas en torno a intereses específicos y a una variedad de prácticas sociales enfocadas a compartir opiniones y trabajos. El universo *online* ha hecho que los jóvenes accedan más fácilmente a esta clase de redes especializadas en aficiones y conocimientos. Aunque generalmente se consideren marginales respecto a las redes de amistades de la escuela y a los logros académicos, las actividades de los *geeks* crean espacios importantes para el aprendizaje autodirigido e impulsado por intereses apasionados.

REDES DE CONOCIMIENTOS ESPECIALIZADOS

Cuando los jóvenes se implican en actividades de *geek*, ahondan en áreas de interés que exceden el saber común; esto, por lo general, implica buscar redes de conocimientos especializados más allá de las que les vienen dadas en las redes impulsadas por amistades. En vez de cacharrear con amigos locales, las actividades de *geek* suponen el desarrollo de una identidad y de cierto orgullo como experto, además de la búsqueda de compañeros expertos en redes remotas. Habitualmente se acude a grupos impulsados por intereses comunes, ya sean éstos locales u *online* –o un híbrido de ambos–, en los que otros *geeks*

producen e intercambian conocimientos sobre sus temas de interés. En vez de limitarse a "consumir" conocimientos producidos por fuentes de autoridad, la participación entre *geeks* contribuye a la red de conocimiento al no limitarse a su acceso, sino a producir nuevos conocimientos para la misma.

En su estudio sobre los creadores de AMVs *(47)* (*Anime Fans*), Mizuko Ito entrevistó a Gepetto, un fan brasileño de 18 años de edad. Un amigo local le inició en los AMVs, por lo que empezó a cacharrear creando sus propios vídeos. A medida que desarrollaba sus habilidades, Gepetto empezó a buscar una comunidad *online* de creadores de AMVs para mejorar su técnica. La acabó encontrando en *animemusicvideos.org*. Aunque consiguió que algunos de sus amigos locales se interesaran por la creación de AMVs, ninguno de ellos se lo tomó tan en serio como él, así que ahora depende de la comunidad de montadores en red para encontrar fuentes de conocimiento especializado y modelos a seguir. En su comunidad local, tanto compañeros como adultos le conocen como el "experto en vídeo". Después de ver sus trabajos de AMVs, uno de sus profesores del instituto le pidió que impartiera un taller de vídeo para estudiantes más jóvenes. Él bromea diciendo que "aunque no sé nada", para su comunidad local "soy el Gran Dios de la edición de vídeo". En otras palabras, su implicación con los grupos *online* de intereses comunes le ayudó a desarrollar su identidad y habilidad como editor de vídeo experto dentro de su comunidad local.

Los jugadores y los diseñadores de juegos populares entre *geeks*, esperan que los juegos vengan apoyados por redes de conocimiento *online* que aporten consejos, trampas, atajos, modificaciones y reseñas, generadas tanto por otros jugadores como por editores comerciales. El intercambio de conocimientos personales entre jugadores locales también es un elemento importante en el modo de participación sofisticado de las "actividades de *geek*". Mientras que los jugadores más casuales cacharrean al buscar trampas y pistas *online*, los *geek*s consumen, debaten y producen conocimiento para otros jugadores. Rachel Cody apunta que los jugadores de su investigación sobre *Final Fantasy XI* solían utilizar tanto guías producidas por otros jugadores como guías comerciales. Las guías ayudaban a los jugadores a agilizar algunas partes del juego que de otra manera hubieran tomado mucho tiempo y muchos recursos. Cody observó que alguno de los miembros del *linkshell* (N. del T.: grupo de personas que forma un clan para combatir y ayudarse mutuamente en el videojuego *Final Fantasy XI*; los miembros del clan pueden hablar entre ellos por un chat privado del grupo) de su estudio guardaban archivos de Microsoft

Excel con notas detalladas sobre todo su artesanado para poder postular teorías sobre las maneras más eficientes de producir bienes. Como Warlupin, un chico de 26 años de edad de California, le dijo a Rachel Cody, las guías son una parte esencial del juego. Dijo: "No me podría imaginar jugando sin saber cómo hacer la mitad de las cosas, cómo llegar, con quién hablar".

COMUNIDADES Y ORGANIZACIONES BASADAS EN INTERESES

Las actividades de *geek*, generadas por intereses y aficiones, encuentran apoyo en un amplio abanico de organizaciones e infraestructuras *online*. La mayoría de los grupos que se generan en torno a los intereses de los fans, los juegos y la producción de medios amateur se encuentran agrupados en sitios *online* como YouTube, LiveJournal o DeviantArt, o en sitios más especializados como *animemusicvideos.org*, *fanfiction.net* y webs de juegos como *Allakhazam* o *pojo.com*. Además, los participantes más implicados en comunidades de interés específicas suelen tomar un rol central a la hora de organizar eventos y administrar sitios que atienden a sus aficiones e intereses. Los sitios de fans que atienden a juegos específicos, clanes y series mediáticas están proliferando en Internet, igual que las redes especializadas dentro de sitios más grandes como LiveJournal o DeviantArt. Las reuniones en la vida real, como las convenciones, concursos, quedadas y fiestas en torno a los juegos, también forman parte de este tipo de formas de organización impulsadas por jugadores y fans que apoyan el intercambio social constante de los grupos impulsados por intereses.

Como parte del estudio de caso de Mizuko Ito, *Anime Fans*, Cody investigó las prácticas de subtituladores aficionados –o *fansubbers*– que se dedican a traducir y subtitular *anime*s que luego se encargan de difundir por Internet. En nuestro libro *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out*, describimos algunos de los procesos de creación de equipos de trabajo de los *fansubbers*, que incluyen a traductores, editores, cajistas, codificadores, controladores de calidad y distribuidores *(48)*. Los grupos de *fansubs* trabajan más rápido y de manera más efectiva que las industrias profesionales, y su trabajo es visto por millones de fans del *anime* de todo el mundo. A menudo trabajan con fechas de entrega muy ajustadas; los grupos más rápidos subtitulan un episodio en menos de 24 horas a partir de su estreno en Japón. Los *fansubbers* no reciben recompensa económica alguna por su trabajo y dicen hacerlo por la satisfacción que les brinda conseguir que el *anime* llegue a fans en el

extranjero y por el placer de trabajar en un equipo de producción unido y que se mantiene en contacto principalmente a través de *chats* y foros de sitios web.

El liderazgo y la organización de equipos fueron temas centrales en la investigación de Rachel Cody sobre *Final Fantasy XI*. Cody observó a los participantes de un *linkshell* –o clan de alto nivel– a lo largo de siete meses. Aunque muchos de los *linkshells* que pueblan FFXI son de carácter social, el de Cody era un *linkshell endgame*, es decir, el objetivo del grupo era derrotar a los monstruos de los últimos niveles del juego. Los participantes organizaron el clan a partir de un sistema jerárquico, con un líder y unos oficiales con autoridad para tomar decisiones, y con miembros nuevos que tenían que ser aceptados por los oficiales. A menudo, el proceso de afiliación al *linkshell* incluía una solicitud formal y una entrevista, y se esperaba de los nuevos miembros que se adaptaran a los estándares del grupo y que fueran efectivos en el campo de batalla como parte del equipo. El clan organizaba "campamentos" en los que a veces más de 150 personas esperaban a que apareciera un monstruo de alto nivel para atacarlo con una estrategia de batalla bien planificada. El juego puede funcionar como un espacio para la organización de acción colectiva; desde grupos de niños juntándose de manera informal para jugar de manera competitiva, hasta grupos de organización más formal, como el *linkshell* de Cody.

En todos estos casos, los jugadores participan en una organización social compleja que opera bajo jerarquías y políticas diferentes a las de su vida *offline*. Estos grupos *online* dan a los jóvenes la oportunidad de ejercer la toma de decisiones y liderazgo como si fueran adultos, de una manera que no les es posible en otras situaciones. Aunque las relaciones que fomentan estos entornos están inicialmente motivadas por intereses relacionados con los medios, estas organizaciones colaborativas e intercambios sociales constantes ayudan a que se forjen amistades profundas y duraderas entre los compañeros de red con mentalidades afines.

FEEDBACK Y APRENDIZAJE

Las comunidades que giran en torno a intereses y que apoyan las actividades de los *geeks*, presentan importantes elementos de aprendizaje basados en el *feedback* y en el intercambio entre compañeros. Los mecanismos de los que disponen estos jóvenes para recibir *input* sobre sus trabajos o actuaciones

son variados, y van desde el intercambio constante en *chats* y foros *online* hasta las clasificaciones, críticas y concursos más formales. Al contrario de lo que los jóvenes experimentan en el colegio, donde un profesor en posición de autoridad es el encargado de evaluar al alumno, el *feedback* en grupos impulsados por intereses viene de compañeros y público que tienen un interés personal en su trabajo y sus opiniones. Entre los colegas creadores y de comunidades, el contexto es de reciprocidad entre compañeros, donde los participantes pueden obtener cierto estatus y reputación, aunque no la autoridad para evaluarse los unos a los otros.

No todos los grupos creativos que estudiamos disponen de una comunidad estructurada con estándares establecidos. *YouTube*, por ejemplo, funciona más como un espacio que reúne una amplia variedad de géneros y comunidades de producciones de vídeo, y cuyo nivel de participación depende de los objetivos de ciertos creadores y grupos sociales. Tanto la crítica como el *feedback* pueden tomar distintas formas, incluyendo comentarios publicados en una página web que muestre las obras creadas, intercambios de mensajes privados, ofertas de colaboración, invitaciones a unirse a grupos sociales de otros creadores y promoción de miembros de grupos de intereses afines. Los participantes en la investigación no valoraban un sistema de clasificación por estrellas como un buen método para mejorar su trabajo, aunque sí lo consideraban útil de cara a subir sus puestos en las listas y de aumentar su visibilidad. Los *fansubbers*, por lo general, pensaban que su público no sabía en qué consistía un *fansub* de calidad y únicamente se tomaban en serio la valoración de sus compañeros. Asimismo, los creadores de AMVs ninguneaban las clasificaciones y los resultados de las competiciones basadas en las votaciones del público. Los creadores pensaban que muchos vídeos ganaban si utilizaban un *anime* popular como fuente original, independientemente de los méritos del montaje. Los fans escritores de ficción también tenían la sensación de que los lectores comunes, aunque aportaran apoyo, ofrecían bien poco en el sentido de *feedback* relevante.

A diferencia de estas actitudes hacia el *feedback* del público, los comentarios de un compañero o de un creador respetado tienen mucho peso. Los creadores de varias comunidades a menudo describían como un momento inspirador el día en que recibieron *feedback* positivo o sugerencias de un compañero al que respetaban. En el estudio de Dilan Mahendran (*Hip-Hop Music Production*), Edric, un rapero de 19 años de Puerto Rico, describió el nerviosismo que sintió en su primera sesión de grabación y el momento en el que salió de la cabina: "Y todos estaban en plan, 'Tío, ha estado guay. Me ha gustado.' Y yo estaba

en plan '¿En serio?' Estaba en plan 'Lo agradezco.' Y desde entonces he estado enganchado a escribir, desarrollando mi estilo". Recibir *feedback* positivo de compañeros que compartían su interés por el *hip-hop* fue un reconocimiento tremendo y le motivó a seguir con sus intereses. Algunas comunidades tienen mecanismos específicos para recibir *feedback* bien documentado de compañeros expertos. *Animemusicvideos.org* tiene formularios extensos para reseñar vídeos, y organiza una variedad de concursos de edición de AMVs. Todas las convenciones de *anime* principales también tienen concursos de AMVs donde los mejores vídeos vienen seleccionados por el público y por otros editores. La gente joven que participa en comunidades *online* de escritura puede recibir un *feedback* muy sustancial de otros escritores. En la ficción de fans el *feedback* crítico lo proporcionan los "lectores beta", que leen los textos antes de su publicación y dan sugerencias de estilo, trama y gramática. Clarissa (19 años, blanca), aspirante a escritora y una de las participantes del estudio de C. J. Pascoe *Living Digital*, participa en un juego de rol *online*: *Faraway Lands* (un pseudónimo). Para poderse presentar, los aspirantes han de escribir descripciones de personaje extensas, que luego son evaluadas por los administradores del sitio web. Desde que recibió reseñas elogiosas de su solicitud, Clarissa ha participado regularmente y ha hecho amistad con muchos de los escritores que ha conocido a través del juego. Ha estado escribiendo un juego de rol junto a otro participante español y tiene un amigo en Oregón que critica su trabajo (y viceversa). Clarissa explica cómo siente que el *feedback* que le dan otros escritores es más auténtico que las evaluaciones que recibe en el colegio. "Es algo que puedo hacer en mi tiempo libre, ser creativa y escribir sin preocuparme por las notas," porque "en el colegio puedes ser creativo, pero lo estás haciendo por las notas, así que en realidad no cuenta" *(49)*.

RECONOCIMIENTO Y REPUTACIÓN

Además de dar oportunidades a la gente joven para aprender y perfeccionar sus habilidades, los grupos impulsados por intereses también ofrecen una manera de obtener reconocimiento y ganarse una reputación y un público para el trabajo creativo. Aunque los participantes no siempre consideran el *feedback* del público como la mejor manera de mejorar su trabajo, a la mayoría de los participantes de estas comunidades les motiva igualmente saber que la gente verá su obra o formar parte de una comunidad atenta.

Por ejemplo, Zalas, un chico estadounidense de origen chino de veintipocos años que participó en el estudio de Mizuko Ito sobre fans del *anime*, es un participante activo en la comunidad de fans del *anime*. Zalas es un administrador del club de *anime* de su universidad, presentador frecuente de convenciones de *anime* locales y participante reconocido en foros de *anime online* y en IRC (N. del T.: protocolo de comunicación a tiempo real basado en texto, que permite debates entre dos o más personas; se diferencia del IM en que todos los usuarios que se encuentran en un canal pueden comunicarse entre sí, aunque no hayan tenido ningún contacto anterior) donde está conectado con otros fans 24 horas al día. Rastrea a menudo el *anime* japonés y los sitios web relacionados con los juegos para leer noticias a las que los fans angloparlantes no tienen acceso. "Es un poco como una carrera para ver quién puede publicar el primer cotilleo sobre ello". Dice que pasa una media de unas ocho horas diarias *online* para mantenerse al día de su *hobby*. "Creo que le dedico más o menos todo el tiempo que no paso en el colegio, comiendo o durmiendo." Es un experto respetado en la escena del *anime* gracias a su compromiso por obtener y compartir conocimiento.

A menudo, las comunidades de vídeo especializadas, como las de AMVs o las de *vidding* *(50)* en directo evitan los sitios web de uso común para compartir vídeo porque no están dirigidas a públicos informados sobre su género. De hecho, en uno de los foros dedicados a AMVs, el término YouTube viene censurado automáticamente. De todas formas, hasta los creadores de estos grupos especializados intentan obtener visibilidad para sus trabajos. La mayoría de las convenciones de *anime* ahora incluyen un concurso de AMVs en el que se exhiben los trabajos ganadores, además de espacios para que los fans artistas expongan y vendan su obra. Los jóvenes *hip-hoperos* con los que habló Dilan Mahendran también participaban en concursos musicales que les daban visibilidad, especialmente si presentaban la posibilidad de llevarse algún premio a casa. Hasta los *fansubber*s, que insisten en que la calidad y el respeto entre compañeros son más importantes que el número de descargas, admiten que las contabilizan. Como dijo un *fansubber* en el estudio de Ito sobre fans del *anime*: "En el fondo, cada *fansubber* quiere que su trabajo sea visto, y tener a muchos espectadores les hace ilusión, lo admitan o no". Los grupos de *fansubs* generalmente hacen que sus contadores, que marcan la cantidad de descargas, estén siempre visibles en sus sitios.

Los jóvenes pueden usar grandes sitios como MySpace y YouTube para hacer llegar su trabajo a públicos más amplios. En el estudio de Dilan Mahendran

sobre la producción de música *hip-hop*, los músicos más ambiciosos utilizaban la plantilla de MySpace Music para crear perfiles que les ubicaran como músicos en vez de usar los de perfiles estándar para adolescentes. El estilo de este tipo de página de MySpace es muy distinto a los perfiles más comunes que se centran en la comunicación social y en la visualización de amistades. Asimismo, los videocreadores que buscaban públicos más amplios, gravitaban hacia YouTube como sitio web con el que obtener visibilidad. Los creadores que muestran su trabajo en YouTube obtienen *feedback* a través del contador de visionados y los comentarios del público. Frank, un chico blanco de 15 años de edad de Ohio que cuelga vídeos en YouTube, dijo: "Cuando recibes un buen comentario ya te compensa los otros 50 comentarios malos que ha habido, porque simplemente el hecho de saber que hay otra persona ahí fuera a quien le han gustado tus vídeos y tal… los que te hayan criticado no importan" (Patricia Lange, *Youtube and Video Bloggers*).

En algunos casos, la gente joven explota sus intereses y los convierte en beneficios, o incluso en una carrera estable. Max, un chico de 14 años de edad del estudio *YouTube and Video Bloggers*, de Patricia Lange, causó sensación en YouTube el día que grabó a su madre, sin que ella fuera consciente de que la oían, riendo y cantando encima de una canción de Boyz II Men que escuchaba por sus auriculares. Max subió el vídeo a YouTube y atrajo la atención del programa *Good Morning America*, de la cadena ABC, que retransmitió el vídeo. A lo largo de los dos años que siguieron a su publicación en Internet, el vídeo fue visionado más de dos millones de veces y recibió más de 5.000 comentarios de texto, muchos de ellos expresando apoyo. El trabajo de Max también atrajo la atención de otra empresa de medios, que le propuso comprar otro de sus vídeos para un anuncio *online*. También encontramos casos de *hip-hoperos* que comercializaban su música, fans artistas que vendían su obra en convenciones y jóvenes que trabajaban como diseñadores web autónomos. Entre los casos de estudio de fans del *anime* y de *Harry Potter* había un puñado de jóvenes que capitalizaron con éxito su talento creativo. El estudio de Becky Herr-Stephenson sobre fans de *Harry Potter* (*Harry Potter Fandom*) se centra en parte en los creadores de *podcasts* que comentan sobre la franquicia. Aunque la mayoría de ellos claramente son aficionados, unos pocos se han convertido en celebridades entre los fans; van de gira, actúan en *Wizard Rock* y, en algunos casos, hasta reciben una compensación económica.

Al conectar a públicos minoritarios *(51)*, las webs especializadas en compartir medios *online* consiguen que los contenidos creados por amateurs o por

gente joven sean visibles por otros creadores y públicos. Los aspirantes a creadores no necesitan tomar como modelo a seguir los trabajos profesionales o comerciales. La gente joven puede empezar por emular formas de producción creativa más accesibles y amateur. Incluso si se quedan ahí, en prácticas que nunca darán el paso al mundo profesional, los jóvenes pueden adquirir cierto estatus, reconocimiento y una reputación entre ciertas comunidades creativas específicas y públicos más reducidos. La capacidad de especializarse, adaptar el mensaje (o voz propia) y comunicarse con públicos pequeños, viene facilitada por la accesibilidad creciente a espacios públicos en red diversos y minoritarios. Ganarse una reputación como rapero dentro de la comunidad exclusiva del *hip-hop* de género *Hyphy* de Bay Area *(52)*, ser reconocido como un gran escritor de personajes para algún juego de rol o ser conocido como el mejor editor de comedia de AMVs para una serie de *anime* son ejemplos de fama y reconocimiento dentro de comunidades de interés especializadas. Estas trayectorias de los aspirantes no se reducen necesariamente a la visión de "triunfar a lo grande" o hacerse famoso en el mundo de la producción mediática comercial establecida. Aun así, permiten que los jóvenes obtengan un reconocimiento y un público para su trabajo creativo, y la posibilidad de perfeccionar sus habilidades a través de grupos de compañeros expertos y de mentalidades afines. Obtener reconocimiento en estos grupos minoritarios y amateurs supone el reconocimiento del trabajo creativo aquí y ahora, sin tener que esperar las recompensas de un futuro lejano e incierto.

CONCLUSIONES E IMPLICACIONES

Los objetivos de nuestro proyecto han sido documentar la vida cotidiana de la juventud mientras hace uso de los nuevos medios y proponer un paradigma para entender el aprendizaje y la participación en los espacios públicos en red contemporáneos. Hemos trabajado para comprender la cultura juvenil, y para acercar estas perspectivas centradas en los jóvenes a la mesa de debate sobre los medios digitales y el aprendizaje. Aunque se considera a los jóvenes como usuarios pioneros y expertos en las nuevas tecnologías, su punto de vista sobre el significado de las prácticas con los nuevos medios no siempre se toma en serio. Los adultos, que se encuentran al otro lado de la brecha generacional, pueden encontrar estas nuevas prácticas de difícil comprensión y, a veces, amenazadoras para las normas sociales y los estándares educativos existentes. Aunque no creemos que los jóvenes tengan todas las respuestas, sentimos que es de vital importancia escucharles con atención y aprender de sus

experiencias mientras crecen en una ecología de medios cambiante. En esta sección concluyente traducimos algunas de las cosas que hemos aprendido de las preocupaciones de los jóvenes y los adultos, resumiendo los hallazgos de nuestra investigación en relación a sus implicaciones para con el aprendizaje, la educación y la participación pública.

LA PARTICIPACIÓN EN LA ERA DIGITAL IMPLICA MUCHO MÁS QUE EL ACCESO A LA INFORMACIÓN Y A LA CULTURA "SERIA" ONLINE; TAMBIÉN OTORGA LA CAPACIDAD PARA PARTICIPAR EN ACTIVIDADES SOCIALES Y DE OCIO ONLINE

La idea de espacio público en red sirve de marco para examinar diversas formas de participación con los nuevos medios, teniendo en cuenta las relaciones sociales que estructuran dicha participación. Al describir las prácticas con los nuevos medios, hemos estado observando la ecología de condiciones sociales, técnicas y culturales necesaria para determinados tipos de participación. Hemos descubierto que el acceso constante e informal a las herramientas de producción digital y a Internet es necesario para participar en la mayoría de los espacios públicos en red más populares entre los adolescentes norteamericanos. Los medios sociales contemporáneos se están convirtiendo en una de las "instituciones" principales de la cultura de pares para estos adolescentes, ocupando el lugar que anteriormente tenían los espacios informales en los que pasaban el rato, como las escuelas, los centros comerciales, los hogares o la calle. Es más, una gran parte de estas prácticas se centra en el acceso a contenidos de ocio, sociales y comerciales, que por lo general están mal vistos en entornos educativos formales.

Aunque las instituciones públicas no necesiten jugar un papel en la instrucción o monitorización del uso de los medios sociales por parte de los niños, sí pueden ser lugares importantes para promover la participación en estas actividades, aumentando su alcance. Las actividades sociales o de ocio *online* son puntos de partida para la experimentación con la creación y la expresión personal con los medios digitales. En vez de ver el juego y la sociabilidad como enemigos del aprendizaje, los programas educativos podrían apoyar esos momentos en los que los jóvenes están motivados a pasar de un uso de los medios impulsado por amistades a uno más dirigido por intereses y aficiones. Esto requiere un cambio cultural y una determinada apertura a la experimentación y la exploración social para la que, por lo

general, no caracterizan las instituciones educativas, aunque vimos varios ejemplos de cursos de producción de medios y de progenitores que apoyaban estas actividades.

ADEMÁS DE LAS BARRERAS ECONÓMICAS, LOS JÓVENES SE ENCUENTRAN CON RESTRICCIONES INSTITUCIONALES, SOCIALES Y CULTURALES PARA LA PARTICIPACIÓN ONLINE

El dominio de los nuevos medios requiere de un acceso a la tecnología que va más allá de su uso puntual para tareas específicas. Los jóvenes con mayores oportunidades de aprendizaje a partir de los nuevos medios por lo general disponían de acceso a la tecnología, tiempo libre y autonomía para experimentar y explorar, además de una red de compañeros que apoyaban su interés por los nuevos medios. El acceso a Internet en los colegios y las bibliotecas, esporádico y monitorizado, puede ser suficiente para facilitar la búsqueda de información básica, pero es insuficiente para llevar a cabo el tipo de prácticas sociales inmersivas que empiezan a ser fundamentales tanto en la participación dirigida por intereses como en la impulsada por amistades. La falta de apreciación adulta por la participación de los jóvenes en la cultura popular ha creado una barrera adicional para el acceso a la red de los niños que no tienen Internet en casa. Nos preocupa la falta de una política que reconozca el valor de la participación juvenil en la comunicación social y en la cultura popular. Mientras los niños no dispongan de acceso a Internet en casa y las bibliotecas públicas y las escuelas bloqueen las páginas web fundamentales para su comunicación social, los jóvenes tendrán una doble desventaja a la hora de participar en una cultura común y sociabilizarse.

Aunque no nos hemos dedicado a analizar sistemáticamente ni la relación entre el género y el estatus socioeconómico ni la participación en grupos impulsados por los intereses, nuestro trabajo apunta a una previsible brecha en la participación. Específicamente, constatamos que los grupos de interés muy técnicos y las formas de juego más complejas a menudo se llevaban a cabo en ámbitos masculinos. Estas diferencias no son una mera cuestión de acceso a la tecnología, sino que representan una estructura más compleja de identidad cultural y pertenencia social. En otras palabras, se tiende a estigmatizar más a las chicas que se identifican con prácticas *geeks*. Aunque reconozcamos que el tipo de participación característica de los *geeks* tiene propiedades de valor para el aprendizaje, de poco servirá si estas actividades se identifican con un estatus bajo en redes de amigos, ya que de esa manera es probable que muchos

niños decidan no participar, aunque tengan a su disposición los recursos sociales y técnicos necesarios. Los tipos de identidades y estatus asociados a determinadas formas de alfabetización de los nuevos medios y a habilidades técnicas (o la ausencia de ellas), son áreas que merecen ser investigadas más sistemáticamente.

Los espacios públicos en red aportan a los jóvenes un contexto para el desarrollo de normas sociales negociables con sus compañeros

Los jóvenes recurren a redes *online* para participar en un amplio abanico de actividades públicas y desarrollan normas sociales que puede que los mayores no reconozcan. En las actividades impulsadas por la amistad, los jóvenes ven los espacios y comunicaciones *online* como lugares en los que pasar el rato con sus amigos. Dadas las restricciones impuestas sobre el tiempo y la movilidad, los sitios web ofrecen a los jóvenes la oportunidad de conectar de manera casual con sus amigos y de comunicarse en privado, fuera del alcance de los padres y los profesores. La posibilidad de ojear perfiles y actualizaciones de estatus de su red de compañeros extendida a través de, por ejemplo, MySpace y Facebook, ofrece a los jóvenes información sobre otros de una manera ambiental; sin necesidad de una comunicación directa. Los jóvenes que forman parte de grupos impulsados por intereses se dirigen a espacios públicos en red para conectarse con compañeros de mentalidad afín que compartan conocimientos y habilidades avanzadas a las que no pueden acceder a nivel local. Al implicarse con comunidades de expertos *online* gracias a prácticas relacionadas con "actividades de *geek*", los jóvenes se exponen a nuevos niveles y normas de participación en comunidades especializadas, cosa que hacen de manera colaborativa. Estas posibilidades características de los espacios públicos en red han cambiado las formas de sociabilidad y publicidad para la juventud, incluso cuando éstas se basaban en prácticas ya existentes como pasar el rato, flirtear y desarrollar aficiones e intereses.

A pesar del miedo a que las normas sociales desaparezcan *online*, no nos encontramos con demasiados jóvenes que siguieran comportamientos más arriesgados que los que mantenían en contextos *offline*. La comunicación juvenil *online* se lleva a cabo dentro de un contexto de constante escrutinio público y que está estructurado a partir de normas compartidas y un sentido

de reciprocidad. Sin embargo, la actual comunicación entre compañeros y muchas de sus consecuencias se encuentran en redefinición constante, y son profundamente distintas de aquellas de generaciones anteriores. Descubrimos ejemplos de padres que carecían de los conocimientos más rudimentarios de normas sociales de comunicación *online*, o que apenas entendían cómo funcionaban los videojuegos más sencillos. Es más, la capacidad de muchos jóvenes para estar en contacto privado constante con sus compañeros refuerza el potencial de aprendizaje entre compañeros, pero puede debilitar la participación adulta en estos entornos. La conjunción de un chico muy activo *online* y un progenitor totalmente desconectado de los nuevos medios presenta el riesgo de abrir una importante brecha intergeneracional. No creemos que los educadores y los padres deban sobreproteger a los chicos con restricciones y normas estrictas sobre cómo deberían comportarse *online*, especialmente si no están al día de las normas que ya existen entre los jóvenes. Simples prohibiciones, barreras técnicas o límites temporales sobre el uso de los medios son armas burdas; los jóvenes los perciben como ejercicios de poder toscos y desinformados.

El problema no es el volumen de acceso, sino la calidad de la participación y el aprendizaje. Niños y adultos deberían estar en la misma página de los temarios sobre cuestiones normativas de aprendizaje y alfabetización. Los padres deberían empezar por valorar la importancia de la interacción social de los jóvenes con sus compañeros, comprender sus complejidades y reconocer que los niños son expertos bien informados en las prácticas que comparten con sus compañeros y en muchos aspectos de la participación *online*. Si los padres pudieran confiar en que sus valores se transmiten a través de la comunicación constante con sus hijos, las prácticas con los nuevos medios podrían ser lugares de enfoque compartido en lugar de focos de ansiedad y de tensión. Creemos que si nuestros esfuerzos para dar forma a la alfabetización de los nuevos medios se vinculan a los contextos más significativos de la participación juvenil, entonces habrá una oportunidad para la participación adulta productiva. Muchas de las normas que observamos *online* aún están pendientes de negociación, y a menudo descubrimos perspectivas divergentes entre los jóvenes sobre lo que es o no apropiado, incluso dentro de modos de participación específicos. Por ejemplo, el tema de cómo visualizar conexiones y jerarquías en redes sociales es una fuente de drama y tensión social; por eso, dada la evolución constante del diseño técnico de este tipo de espacios, el desarrollo de unas normas sociales compartidas se convierte en un reto importante para los jóvenes. Los diseñadores de estos sistemas son

fundamentales para la definición de dichas normas, pero sus intervenciones no siempre están orientadas a apoyar prácticas y valores compartidos. Un debate público más vigoroso sobre estos temas –que incluyese tanto a jóvenes como adultos– podría definir el futuro de las normas *online* de este tipo de espacios de una manera sustancial.

LOS JÓVENES ESTÁN DESARROLLANDO NUEVAS FORMAS DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA VINCULADAS A LOS NUEVOS MEDIOS Y A UNIVERSOS SOCIALES Y CULTURALES JUVENILES

Hemos identificado una variedad de prácticas que corroboran la existencia de alfabetizaciones para con los nuevos medios definidas por los jóvenes. En sus actividades entre amigos, los jóvenes desarrollan formas para la publicidad *online* entre las que se incluyen normas para representarse a uno mismo a través de perfiles *online*, normas para visualizar redes de compañeros *online*, clasificaciones de relaciones en redes sociales y nuevos géneros de comunicación escrita (como por ejemplo la ya citada espontaneidad controlada de los mensajes *online*). Los jóvenes están desarrollando una amplia gama de formas de alfabetización de los nuevos medios –más especializadas y a veces excluyentes– que se definen en oposición a las desarrolladas por las prácticas juveniles más corrientes. En los grupos de *geeks* impulsados por los intereses, hemos visto cómo los jóvenes utilizaban vocabularios "de élite" pertenecientes a juegos y conocimientos esotéricos de fans, y cómo desarrollaban nuevos géneros experimentales que aprovechan las herramientas de autoría y edición de los medios digitales. Estos nuevos géneros abarcan material personal y amateur que circula *online*, como por ejemplo fotos, videoblogs, webcómics y *podcasts*, así como obras derivativas como la ficción de fans, el arte de fans, modificaciones de videojuegos, *mashups*, remezclas y subtítulos de fans.

Es muy importante entender y conocer las diversas convenciones que rigen la alfabetización juvenil con los nuevos medios antes de desarrollar programas educativos en este ámbito. A la hora de tratar el aprendizaje y la alfabetización que surgen a partir de prácticas informales entre compañeros, hemos de ser conscientes de que estas nuevas normas y estándares están profundamente incrustados en los universos culturales y sociales de los niños. Por ejemplo, la creación de perfiles *online* es una habilidad de alfabetización importante para las actividades impulsadas tanto por amistad como por intereses. Las primeras generan popularidad, mientras que las segundas ayudan a labrarse

una reputación entre la comunidad de *geeks*. Asimismo, para los chicos que buscan pareja en redes de compañeros de escuela, el lenguaje "elitista" de los jugadores más dedicados resulta ser de poco valor, y puede que hasta negativo. Los estándares de alfabetización no son sólo diversos y culturalmente específicos, sino que además mutan constantemente acorde con los cambios tecnológicos y el aumento de sofisticación cultural. Por consiguiente, resulta problemático desarrollar una serie de parámetros estandarizados o estáticos para medir los niveles de alfabetización técnica y de nuevos medios de los niños.

Entre los grupos organizados en torno a intereses y aficiones, descubrimos que el liderazgo de los adultos era fundamental para la definición de estándares de especialización y de alfabetización. Por ejemplo, los ídolos del mundo de los juegos, que definen la identidad y la práctica del jugador de élite, son tanto adolescentes como adultos. Lo mismo ocurre en todos los grupos de producción creativa que examinamos. De todos modos, el liderazgo en este espacio está bastante desconectado de los educadores y los formuladores de políticas que se encargan de definir los estándares para la alfabetización de los nuevos medios en el mundo adulto. La construcción de más puentes entre estas comunidades –si pudiéramos responder de manera coordinada y con respeto mutuo a las cambiantes normas y habilidades avanzadas propias de las alfabetizaciones experimentales y sofisticadas de los nuevos medios– podría ayudar a concienciar los ámbitos tanto escolares como extraescolares.

EL APRENDIZAJE ENTRE PARES POSEE PROPIEDADES ÚNICAS QUE APUNTAN A ALTERNATIVAS A LA INSTRUCCIÓN FORMAL

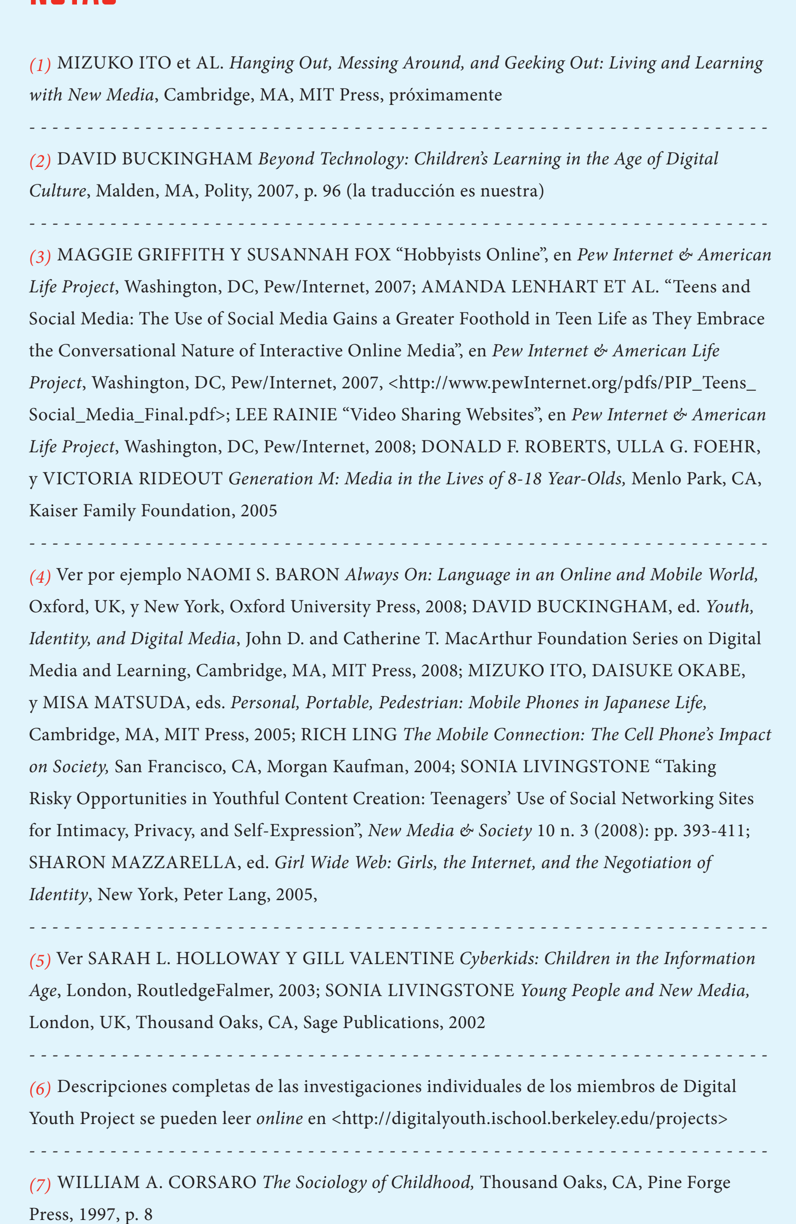
Detectamos formas de aprendizaje entre pares en espacios públicos en red tanto en sitios impulsados por la amistad –como MySpace y Facebook– como en grupos de *geeks* organizados en torno a intereses y aficiones. En estos entornos, el foco de aprendizaje y participación no viene definido por entidades institucionales, sino que surge de los intereses de los mismos niños y de la comunicación social cotidiana. Aunque el aprendizaje en ambos contextos venga dirigido principalmente por el grupo de compañeros, la estructura y el enfoque de los grupos difiere sustancialmente en cada caso, igual que el contenido del aprendizaje y de la comunicación. Mientras que la participación impulsada por amistades se produce principalmente pasando el rato y negociando cuestiones de estatus o pertenencia con compañeros del

entorno local, la participación impulsada por intereses se lleva a cabo en redes de conocimientos más extendidas e intencionadas. De todos modos, en ambas redes los compañeros son un motor importante para aprender. El aprendizaje entre compañeros se caracteriza por un contexto de reciprocidad, donde los participantes sienten que pueden producir conocimientos y cultura al igual que evaluarla. Tanto en MySpace como en los foros de ficción de fans, los participantes contribuyen con sus propios contenidos y comentan sobre los contenidos de los demás. Los participantes más expertos aportan liderazgo y un modelo a seguir, pero no tienen autoridad alguna sobre los demás participantes. Cuando estas negociaciones se dan dentro de un contexto de constante escrutinio público, la juventud se siente motivada para desarrollar su identidad y reputación a través de las redes de compañeros, intercambiando comentarios y enlaces y compitiendo así por la visibilidad. Estos esfuerzos invertidos en la obtención de reconocimiento están dirigidos a una red de compañeros respetados, al contrario que las evaluaciones formales de profesores o exámenes. A diferencia de cuando los jóvenes se encuentran bajo el control de padres y profesores, con el aprendizaje entre compañeros vemos cómo éstos asumen roles de "persona mayor" y se hacen responsables de su imagen, su aprendizaje y su manera de evaluar a los demás.

Los adultos aún pueden jugar un papel importante en contextos de aprendizaje entre compañeros, aunque no se trate de un papel de autoridad convencional. En las prácticas impulsadas por la amistad vimos que la participación directa de los adultos, por lo general, no era bienvenida, pero descubrimos que en los grupos impulsados por los intereses, los participantes más experimentados tenían un papel más importante. A diferencia de los profesores de entornos educativos formales, estos adultos son aficionados y creadores apasionados, y los jóvenes los ven como compañeros con experiencia, no como personas con autoridad sobre ellos. Estos adultos ejercen una influencia tremenda a la hora de establecer reglas comunitarias y lo que los educadores llaman "metas de aprendizaje", aunque no tengan autoridad directa sobre los más novatos. En los programas educativos de medios, los ejemplos más exitosos con los que nos hemos topado son aquellos que se basan en los intereses apasionados de los niños y que dedican tiempo para que éstos se enreden y exploren sin la presión de la enseñanza directa. A diferencia de los profesores que hay en las aulas, estos profesores de laboratorio informático y monitores de programas para la juventud no son figuras con autoridad para evaluar las aptitudes de los niños, sino que son lo que Dilan Mahendran ha llamado "co-conspiradores", personas con un papel similar al de los adultos participantes en los grupos

online impulsados por intereses. En torno a este tema, nuestra investigación se suma a la de Chávez y Soep (53), quienes identificaron una "pedagogía del compañerismo" que define la colaboración entre jóvenes y adultos en programas educativos de medios para jóvenes que ellos consideran exitosos. La participación de los niños en espacios públicos en red apunta a nuevas maneras de pensar acerca del papel de la educación pública. En vez de verla como una carga que las escuelas tienen que llevar en solitario, ¿qué supondría considerar que la educación pública es responsabilidad de una red más distribuida de personas e instituciones? Y en vez de asumir que la educación tiene que ver principalmente con prepararse para un oficio y una carrera, ¿qué implicaría pensar en ella como en un proceso que guiase la participación de los niños en una vida pública más general, fomentando así el compromiso social, recreativo y cívico? Y, finalmente, ¿qué implicaría para este cometido el hecho de reclutar ayuda de un público variado y dedicado más amplio que el que tradicionalmente da forma a las instituciones educativas y cívicas? Además de los públicos dominados por intereses adultos, estos públicos deberían incluir a aquellos que fueran relevantes y accesibles para los niños de hoy en día, en los que encontrar ejemplos a seguir, reconocimiento, amigos y colaboradores co-partícipes de la aventura que supone hacerse mayor en la era digital. Esperamos que nuestra investigación haya estimulado la discusión de estas cuestiones.

NOTAS



(1) MIZUKO ITO et AL. *Hanging Out, Messing Around, and Geeking Out: Living and Learning with New Media*, Cambridge, MA, MIT Press, próximamente

- -

(2) DAVID BUCKINGHAM *Beyond Technology: Children's Learning in the Age of Digital Culture*, Malden, MA, Polity, 2007, p. 96 (la traducción es nuestra)

- -

(3) MAGGIE GRIFFITH Y SUSANNAH FOX "Hobbyists Online", en *Pew Internet & American Life Project*, Washington, DC, Pew/Internet, 2007; AMANDA LENHART ET AL. "Teens and Social Media: The Use of Social Media Gains a Greater Foothold in Teen Life as They Embrace the Conversational Nature of Interactive Online Media", en *Pew Internet & American Life Project*, Washington, DC, Pew/Internet, 2007, <http://www.pewInternet.org/pdfs/PIP_Teens_Social_Media_Final.pdf>; LEE RAINIE "Video Sharing Websites", en *Pew Internet & American Life Project*, Washington, DC, Pew/Internet, 2008; DONALD F. ROBERTS, ULLA G. FOEHR, y VICTORIA RIDEOUT *Generation M: Media in the Lives of 8-18 Year-Olds,* Menlo Park, CA, Kaiser Family Foundation, 2005

- -

(4) Ver por ejemplo NAOMI S. BARON *Always On: Language in an Online and Mobile World,* Oxford, UK, y New York, Oxford University Press, 2008; DAVID BUCKINGHAM, ed. *Youth, Identity, and Digital Media*, John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA, MIT Press, 2008; MIZUKO ITO, DAISUKE OKABE, y MISA MATSUDA, eds. *Personal, Portable, Pedestrian: Mobile Phones in Japanese Life,* Cambridge, MA, MIT Press, 2005; RICH LING *The Mobile Connection: The Cell Phone's Impact on Society,* San Francisco, CA, Morgan Kaufman, 2004; SONIA LIVINGSTONE "Taking Risky Opportunities in Youthful Content Creation: Teenagers' Use of Social Networking Sites for Intimacy, Privacy, and Self-Expression", *New Media & Society* 10 n. 3 (2008): pp. 393-411; SHARON MAZZARELLA, ed. *Girl Wide Web: Girls, the Internet, and the Negotiation of Identity*, New York, Peter Lang, 2005,

- -

(5) Ver SARAH L. HOLLOWAY Y GILL VALENTINE *Cyberkids: Children in the Information Age*, London, RoutledgeFalmer, 2003; SONIA LIVINGSTONE *Young People and New Media,* London, UK, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2002

- -

(6) Descripciones completas de las investigaciones individuales de los miembros de Digital Youth Project se pueden leer *online* en <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/projects>

- -

(7) WILLIAM A. CORSARO *The Sociology of Childhood,* Thousand Oaks, CA, Pine Forge Press, 1997, p. 8

(8) CORSARO *Sociology of Childhood;* GARY ALAN FINE "Adolescence as Cultural Toolkit: High School Debate and the Repertoires of Childhood and Adulthood", *The Sociological Quarterly* 24 nº1 (2004): pp. 1-20; Allison James y Alan Prout, eds. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood,* Philadelphia, PA, RoutledgeFarmer, 1997; MICHAEL WYNESS *Childhood and Society: An Introduction to the Sociology of Childhood*, Basingstoke, UK, Palgrave, 2006

- -

(9) HENRY JENKINS *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York, New York University Press, 2006

- -

(10) HENRY JENKINS *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*, New York and London, Routledge, 1992; JENKINS, *Convergence Culture*; JOE KARAGANIS "Presentation", in *Structures of Participation in Digital Culture*, ed. Joe Karaganis, New York, Social Science Research Council, 2007, pp. 8-16; JEAN LAVE y ETIENNE WENGER, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge, UK, y New York, Cambridge University Press, 1991

- -

(11) MIZUKO ITO "Engineering Play: Children's Software and the Productions of Everyday Life", PhD diss., Stanford University, 2003; MIZUKO ITO "Mobilizing the Imagination in Everyday Play: The Case of Japanese Media Mixes", in *The International Handbook of Children, Media, and Culture*, eds. Kirsten Drotner y Sonia Livingstone, Thousand Oaks, CA, Sage Publications, 2008, pp. 397-412

- -

(12) ARJUN APPADURAI y CAROL A. BRECKENRIDGE "Why Public Culture", Public Culture nº 1, 1988, pp. 5-9

- -

(13) YOCHAI BENKLER *The Wealth of Networks: How Social Production Transforms Markets and Freedom*, New Haven, CT, Yale University Press, 2006; MIZUKO ITO "Introduction", in *Networked Publics*, ed. Kazys Varnelis, Cambridge, MA, MIT Press, próximamente; JENKINS *Convergence Culture*; CLAY SHIRKY *Here Comes Everybody: The Power of Organizing without Organizations*, New York, Penguin Press, 2008; KAZYS VARNELIS, ed. Networked Publics Cambridge, MA, MIT Press, próximamente

- -

(14) Ver VIVIAN CHÁVEZ y ELISABETH SOEP "Youth Radio and the Pedagogy of Collegiality", *Harvard Educational Review* 75 no. 4 (2005): pp. 409-34; GLYNDA HULL "At Last Youth Culture and Digital Media: New Literacies for New Times", *Research in the Teaching of English* 38 nº 2 (2003), pp. 229–33; JABARI MAHIRI, ed. *What They Don't Learn in School: Literacy in the Lives of Urban Youth* New York, Peter Lang, 2004)

(15) PENELOPE ECKERT "Vowels and Nail Polish: The Emergence of Linguistic Style in the Preadolescent Heterosexual Marketplace" en *Gender and Belief Systems*, eds. Natasha Warner and others, Berkeley, CA, Berkeley Women and Language Group, 1996, pp. 183-90

- -

(16) ITO et AL. *Hanging Out*

- -

(17) Ver JOE AUSTIN y MICHAEL NEVIN WILLARD, eds., *Generations of Youth: Youth Cultures and History in Twentieth-Century America*, New York, New York University Press, 1998; JULIE BETTIE *Women without Class: Girls, Race, and Identity*, Berkeley and Los Angeles, CA, University of California Press, 2003; PENELOPE ECKERT *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School,* New York, Teachers College, 1989; JONATHON S. EPSTEIN, ed. *Youth Culture: Identity in a Postmodern World,* Malden, MA, Blackwell Press, 1998; C.J. PASCOE, "Dude, You're a Fag", *Masculinity and Sexuality in High School*, Berkeley, CA, and Los Angeles, CA, University of California Press, 2007; PAMELA PERRY *Shades of White: White Kids and Racial Identities in High School,* Durham, NC, Duke University Press, 2002; ROBERT SNOW "Youth, Rock 'n' Roll and Electronic Media", *Youth & Society,* 18 nº 4 (1987) pp. 326-43; BARRIE THORNE *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, NJ. Rutgers University Press, 1993

- -

(18) Ver HEATHER A. HORST, BECKY HERR-STEPHENSON, and LAURA ROBINSON "Media Ecologies", en ITO et AL. *Hanging Out*

- -

(19) STANLEY COHEN *Folk Devils and Moral Panics,* London: MacGibbon and Kee, 1972; WILLIAM A. CORSARO *Friendship and Peer Culture in the Early Years,* Norwood, NJ, Ablex, 1985; THOMAS FRANK *The Conquest of Cool: Business Culture, Counterculture, and the Rise of Hip Consumerism*, Chicago, IL, University of Chicago Press, 1997; JAMES BURKHART GILBERT *A Cycle of Outrage: America's Reaction to the Juvenile Delinquent in the 1950s*, New York, Oxford University Press, 1986; THOMAS HINE *The Rise and Fall of the American Teenager*, New York: Perennial, 1999; SNOW "Youth, Rock 'n' Roll and Electronic Media"

- -

(20) ITO "Mobilizing the Imagination"

- -

(21) Esta, y todas las demás referencias entre paréntesis pertenecen al *Digital Youth Project*

- -

(22) BARON *Always On*

- -

(23) MISA MATSUDA "Mobile Communication and Selective Sociality", en ITO, OKABE y MATSUDA *Personal, Portable, Pedestrian*, pp. 123-42.

(24) MIZUKO ITO y DAISUKE OKABE “Intimate Connections: Contextualizing Japanese Youth and Mobile Messaging” en *Inside the Text: Social, Cultural and Design Perspectives on SMS*, eds. Richard Harper, Leysia Palen, and Alex Taylor, New York, Springer, 2005, p. 137

(25) Ver C.J. PASCOE “Intimacy,” en ITO et AL. *Hanging Out*

(26) Como muchos otros adolescentes, Missy escribe utilizando abreviaturas típicas de la comunicación en los medios sociales. Su comentario, traducido, diría: “Ei, mmh, ¿qué decir? No lo sé. Jajajaja. Bueno, te he dejado un comentario... Te deberías sentir especial, jaja (emoticono de carita sonriente)”

(27) “G”, en lenguaje coloquial significa “gángster”. En este caso es un apelativo cariñoso para dirigirse a un amigo/a

(28) Capitalizamos sobre el término “Amigos” al referirnos a la aplicación de sitios web de redes sociales que sirve para seleccionar Amigos

(29) PASCOE “Intimacy”

(30) DANAH BOYD “Why Youth (Heart) Social Network Sites: The Role of Networked Publics in Teenage Social Life”, en *Buckingham, Youth, Identity, and Digital Media,* pp. 119-42; DANAH BOYD “Friendship”, en ITO et AL. *Hanging Out*

(31) Entertainment Software Association, Facts and Research. Top Ten Facts 2007. Consultado el 28 de junio de 2007 (<http://www.theesa.com/facts/index.asp>); ver también REED STEVENS, TOM SATWICZ y LAURIE MCCARTHY “In-Game, In-Room, In-World: Reconnecting Video Game Play to the Rest of Kids’ Lives”, en *The Ecology of Games: Connecting Youth, Games, and Learning*, ed. Katie Salen. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning, Cambridge, MA, The MIT Press, 2007, pp. 41-66

(32) Entertainment Software Association, Facts and Research

(33) HEATHER A. HORST “Families”, en ITO et AL. *Hanging Out*; MIZUKO ITO y MATTEO BITTANTI “Gaming”, en ITO et AL. *Hanging Out*

(34) HEATHER A. HORST “Families”, en ITO et AL. *Hanging Out*; MIZUKO ITO y MATTEO BITTANTI “Gaming”, en ITO et AL. *Hanging Out*

(35) LISA TRIPP “Michelle”, en ITO et AL. *Hanging Out*

(36) MAYA B. EAGLETON and ELIZABETH DOBLER *Reading the Web: Strategies for Internet Inquiry,* New York, Guilford Press, 2007; ESZTER HARGITTAI “Do You ‘Google’? Understanding Search Engine Popularity Beyond the Hype”, *First Monday* 9 nº 3 (2004) consultado el 28 de junio de 2008 (<http://firstmonday.org/issues/issue9_3/hargittai/index.html>); ESZTER HARGITTAI “The Social, Political, Economic, and Cultural Dimensions of Search Engines: An Introduction”, *Journal of Computer-Mediated Communication* 12 nº 3 (2007), artículo 1 consultado el 28 de junio de 2008 (<http://jcmc.indiana.edu/vol12/issue3/hargittai.html>); LAURA ROBINSON “Information the Wiki Way: Cognitive Processes of Information Evaluation in Collaborative Online Venues” (ponencia, International Communication Association Conference, May 24–28 2007, San Francisco, CA); ver también ESZTER HARGITTAI y AMANDA HINNANT “Toward a Social Framework for Information Seeking”, en *New Directions in Human Information Behavior*, ed. Amanda Spink y Charles Cole, New York: Springer, 2006, pp. 55–70; USC Center for the Digital Future, *Ten Years, Ten Trends: The Digital Future Report Surveying the Digital Future, Year Four*, Los Angeles, CA, USC Annenberg School Center for the Digital Future, 2004, consultado el 28 de junio de 2008 (<http://www.digitalcenter.org/downloads/DigitalFutureReport-Year4-2004.pdf>)

(37) Aunque hay una amplia variedad de buscadores disponibles para la juventud digital, se encuentran muchas referencias a Google en los estudios de caso. Algunos jóvenes usan variantes como “Googlear”, “Googleado” y “Googleador” como términos normativos para la búsqueda de información. El carácter ubicuo de Google apunta a la idea de que “Googlear” está tan normalizado dentro de la ecología de medios de la juventud digital que, para muchos, “Googlear” es sinónimo de buscar información

(38) Ver PATRICIA G. LANGE y MIZUKO ITO “Creative Production”, en ITO et AL. *Hanging Out*

(39) DAN PERKEL “Copy and Paste Literacy? Literacy Practices in the Production of a MySpace Profile”, en *Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts, Consequences*, eds. Kirsten Drotner, Hans Siggard Jensen, y Kim Schroeder, Newcastle, UK, Cambridge Scholars Press, 2008

(40) ITO “Mobilizing the Imagination”; MIZUKO ITO y HEATHER A. HORST “Neopoints and Neo Economies: Emergent Regimes of Value in Kids Peer-to-Peer Networks” (ponencia, American Anthropological Association Meetings, Noviembre 16, 2006, San Jose, CA), consultado el 18 de septiembre de 2008 (<http://www.itofisher.com/mito/itohorst.neopets.pdf>)

(41) Ver BOYD “Friendship”; PASCOE “Intimacy”

(42) DAISUKE OKABE y MIZUKO ITO "Everyday Contexts of Camera Phone Use: Steps Toward Techno- Social Ethnographic Frameworks", en *Mobile Communications in Everyday Life: Ethnographic Views, Observations, and Reflections*, eds. Joachim Höflich y Maren Hartmann, Berlin, Frank & Timme, 2006, pp. 79–102

- -

(43) MIZUKO ITO "Work", en ITO et AL. *Hanging Out*

- -

(44) CHRISTO SIMS "Technological Prospecting in Rural Landscapes", en ITO et AL. *Hanging Out*

- -

(45) KATYNKA Z. MARTÍNEZ "Being More Than 'Just a Banker': DIY Youth Culture and DIY Capitalism in a High-School Computer Club", en ITO et AL. *Hanging Out*

- -

(46) Ver ELIZABETH CHIN *Purchasing Power: Black Kids and American Consumer Culture* Minneapolis, MN, University of Minnesota Press, 2001

- -

(47) Los videoclips de anime (AMVs) son vídeos de fans. Los montadores hacen remezclas de metraje de anime con bandas sonoras diferentes. La mayoría de editores usa música popular europea o estadounidense, pero algunos también utilizan bandas sonoras de tráilers o de anuncios televisivos o diálogos de películas

- -

(48) LANGE e ITO "Creative Production"

- -

(49) C.J. PASCOE "'You Have Another World to Create': Teens and Online Hangouts", en ITO et AL. *Hanging Out*

- -

(50) El "vidding", como los AMVs, son trabajos de montaje de vídeo. En este caso son remezclas de series de televisión o *telemovies* a las que el montador añade una banda sonora de su elección. A diferencia de los AMVs, la comunidad de vidding en directo es predominantemente femenina

- -

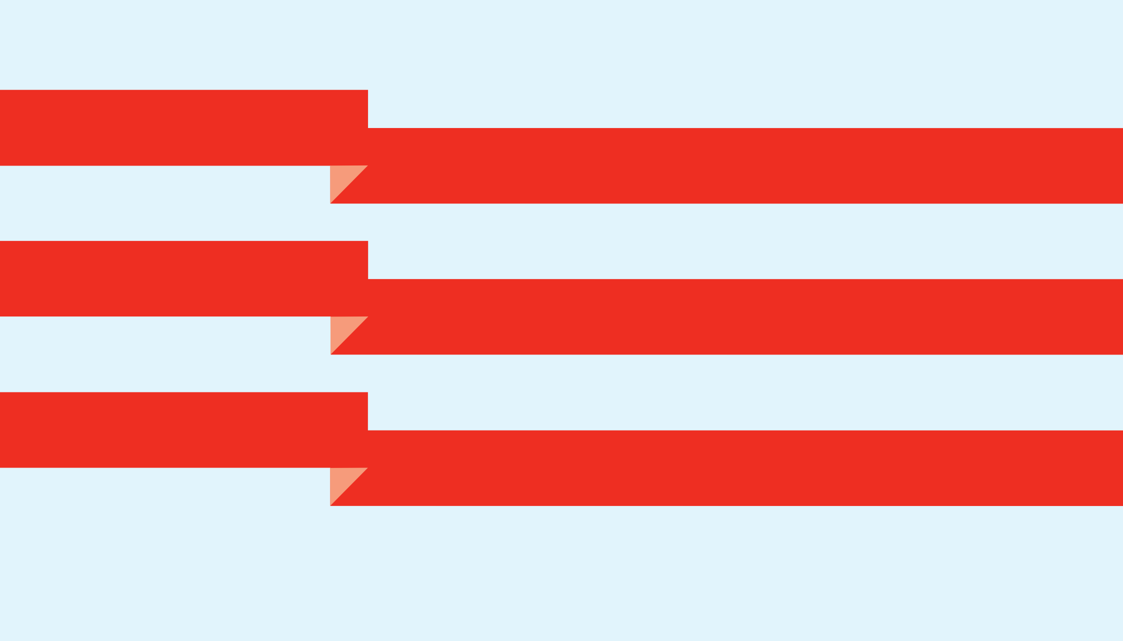
(51) CHRIS ANDERSON *The Long Tail: Why the Future of Business Is Selling Less of More,* New York, Hyperion, 2006

- -

(52) El *Hyphy* es un género de rap que tiene su origen en San Francisco Bay Area, y que se asocia con el difunto rapero Marc Dre y con Fabby Davis Junior. La música *Hyphy* se suele clasificar como rítmica y centrada en arreglos de ritmo instrumentales y eclécticos, y viene asociada a algunos estilos de baile particulares.

- -

(53) CHÁVEZ y SOEP "Youth Radio"



«ENTENDEMOS COMO DIRECCIONALIDAD LAS DISTINTAS DINÁMICAS DE POSICIONAMIENTO SOCIAL QUE NOS SITÚAN DENTRO DE UNA CATEGORÍA CLASIFICATORIA DETERMINADA: CLASE SOCIAL, GÉNERO, RAZA, NACIONALIDAD, SEXUALIDAD, ETC. LA AUTORA APLICA ESTE CONCEPTO AL ÁMBITO EDUCATIVO INVITÁNDONOS A PREGUNTARNOS ¿QUIÉN PIENSA EL CURRÍCULO EDUCATIVO QUE SON LOS ESTUDIANTES?»

COLECTIVO NÚBOL.



ALEJANDRO PISCITELLI

Alejandro Piscitelli nació en Buenos Aires en 1949. Licenciado en Filosofía en la Universidad de Buenos Aires, Máster en Ciencias de Sistemas en la Universidad de Louisville (Estados Unidos) y Máster en Ciencias Sociales por la FLACSO (Argentina). En la acualidad es Profesor Titular del Taller de Procesamiento de Datos, Telemática e Informática en la carrera de Ciencias de la Comunicación en la Universidad de Buenos Aires, en donde ha desarrollado entre otros el "Proyecto Facebook", una experiencia de educación participativa dentro y sobre la conocida red social digital. Trabaja en otras universidades argentinas, latinoamericanas y españolas y ha sido Gerente General Educ. ar". Algunas de sus publicaciones son *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, arquitecturas de participación e inteligencia colectiva*. Buenos Aires, Santillana, 2009. *Meta-cultura, El eclipse de los medios masivos en la era de Internet*. Buenos Aires, La Crujia, 2002. *Ciberculturas 2.0. En la era de las máquinas inteligentes*. Buenos Aires, Paidos, 2002. *Post-Televisión. Ecología de los medios en la era de Internet*. Paidós, 1998. (*Des)Haciendo Ciencia. Conocimiento, creencias y cultura*. Buenos Aires, Ediciones del Riel, 1997.
El equipo editorial de este libro ha elaborado de forma colaborativa el contenido de esta entrevista, siendo Pedro Jiménez el encargado de conversar con él mediante videoconferencia el 7 de julio de 2010.

www.filosofitis.com.ar

ALGUNAS IDEAS SOBRE TECNOLOGÍA, APRENDIZAJE Y REMEZCLA

CONVERSACIÓN DE ALEJANDRO PISCITELLI CON PEDRO JIMÉNEZ / ZEMOS98

Pedro Jiménez - ZEMOS98 - Hablas de que "quienes venimos habitando la red desde hace más de dos décadas si de algo no pecamos es de extrema ingenuidad. Equidistantes tanto del tecno-optimismo como del tecno-pesimismo, hace rato que abrazamos el tecno-realismo" *(1)*; esta idea que has mencionado en varias ocasiones y que sirve como presentación para tus talleres ¿existe un desarrollo más allá de la metáfora del "punto medio" entre tecnofilia y tecnofobia?

Alejandro Piscitelli - Me parece que hay dos planos, el de la práctica creo que se ha disparado de una forma llamativa ya que si entramos en las experiencias que estamos haciendo: "Proyecto Facebook" o "REDiseñar 2010" *(2)* efectivamente no son ni tecnofílicas ni tecnofóbicas, no son reduccionistas, sino que generan propiedades emergentes en las interacciones y se salen de los cauces tradicionales para imaginar cómo serán las alternativas. Ahora bien, cuando llega el momento de pensarlas y bajarlas a la teoría no creo que hayamos avanzado mucho, pero sí personajes como Kevin Kelly con lo que escribe en The Technium *(3)* y también recientemente Brian Arthur en su fabuloso libro en el que explica las tecnologías como sistemas vivientes *(4)*; ellos sí han pensado cosas mucho más ricas que lo que nosotros estamos practicando en nuestros proyectos. Hay que conjugar esos dos planos.

P - Bien, volveremos sobre esta idea. Hablemos sobre educación y tecnología. Sabiendo que la introducción de la tecnología en el sistema educativo ya fracasó en Estados Unidos, y que sistemas de microinformática o computación han fracasado en otros países, porque proponían que iban a revolucionar todo y no fue nunca así, o las propias "perspectivas incompletas" (mediáticamente parece que es un proyecto fracasado) de proyectos como el "One Laptop Per Child" (OLPC) impulsado por Negroponte ¿crees que estamos en una nueva burbuja y que corremos el riesgo de que esto vuelva a explotar o se están poniendo las mimbres para que esta vez sea diferente?

A - No, me parece que no. No conozco lo que está pasando en Ruanda *(5)*, en detalle, pero sí conozco lo que está pasando en Uruguay *(6)* y conozco también lo que va a pasar en Argentina con el Programa Conectar Igualdad *(7)* que serán tres millones de ordenadores que van a ir a la Escuela Secundaria. Y hay dos elementos comunes en el de Uruguay y en cómo se está concibiendo el de Argentina, y es que hay una cierta clarividencia de que si metes las máquinas en las escuelas, éstas "se las van a comer de vuelta", como en esa idea de Cuba de "reformar la reforma". Entonces tanto en el caso uruguayo como en el

argentino de lo que se trataría es de hacer un uso *para-escolar* y *para-educativo* de la tecnología. Lo que no está mal, ya que los niños podrían llevarse los ordenadores para casa libremente y podríamos avanzar mucho en la práctica del auto-aprendizaje, la novedad que estamos pensando para Argentina sería que haya un 20% de docentes en la Educación Secundaria y probablemente también en la primaria que sea "tecno-realista". Estos docentes podrán funcionar como bisagras y llevar el auto-aprendizaje que los chicos realicen en sus casas e integrarlo, entre comillas, o más bien encastrarlo y potenciarlo con alguna parte del currículum. *Si sólo hablas de meter las máquinas masivamente en las escuelas como se quiere hacer en España o como va a pasar en Argentina, no va a pasar absolutamente nada.* Porque el 50% de los docentes ni las va a usar siquiera, las van a anular, entonces lo que vas a tener es un fenómeno absurdo de gastar unos 2.000 millones de dólares para meter máquinas en todas las escuelas de secundaria y primaria para arrumbarlos; o las van a neutralizar de distintas formas, ya que es muy fácil para un docente que es "el emperador de la clase" decidir cómo se van a usar, si se usa una vez por día, o una vez por semana, o si sencillamente se van a usar o no, o lo que es más grave si se usa para hacer lo mismo que antes. La idea utópica del "1 a 1" de Negroponte "de yo les doy las máquinas a los chicos, hago *empowerment*, desarmo la resistencia escolar, neutralizo al docente y voy a tener genios sueltos por todos los colegios del mundo": no tiene ningún futuro. Sin embargo, esta variante nueva de pensar la inclusión digital fuera del aula y algunos "docentes-bisagra" o "docentes-anfibios" que apoyen y faciliten, me permite imaginar un escenario más o menos utópico, en el que puede haber un 20% del sistema educativo transformado.

P - Lo que está pasando en este mes de julio y de manera muy local en Andalucía es que el gobierno andaluz ha decidido retirar las horas de dedicación que poseía el profesorado para la coordinación de los centros TIC *(8)* que tenían para trabajar, sustituyéndolas por horas lectivas, en la coordinación pedagógica y tecnológica dentro de los centros. ¿No crees que quien está poniendo esas máquinas en las aulas pretende hacer una especie de llamada a la idea de que "la tecnología va a solucionar los problemas de la educación"? Tú que estás más cerca de gente que tiene poder en estos campos, ¿no crees que hay una especie de fascinación y que realmente lo que hay que potenciar es ese tecno-realismo frente al tecnofetichismo de la administración?

A - Bueno, creo que comentas muchas cosas al mismo tiempo, porque dices que el tecno-realismo vendría a ser la inversa del tecnofetichismo y no es

correcto porque es sólo un punto intermedio. Ahora bien ¿quiénes son los verdaderos tecnofetichistas? Los fabricantes, por supuesto; es su negocio. En Argentina ya se están vendiendo 700 mil portátiles por año, y el gobierno va a comprar un millón, imagínate cómo se amplía el mercado, es evidente que los beneficiarios son los empresarios y básicamente la alianza Intel, ya que por más que pongas un Ubuntu físicamente los ordenadores van a tener un chip de la marca Intel o de AMD a lo sumo.

Desde el punto de vista del fetichismo yo creo que se da una sensación de derrota porque el sistema tradicional no funciona más, y se piensa que si le metemos máquinas lo revivimos o lo revitalizamos, y aun así me parece que en esta buena intencionalidad de tecnologizar el sistema lo que se está pasando por alto es que en realidad lo que necesitamos dentro del sistema no es un cambio de aptitudes, en el sentido de *i-skills* *(9)*, sino un cambio de actitudes y de plantearnos, dentro del aula, algunas de las cosas que nosotros hacemos fuera que tienen que ver con la horizontalidad y el par a par (P2P). Por eso yo hace cosa de unos meses comencé a pensar en lo que yo llamo las 6 "p" que son: la p del periodismo, la p del político, la p del publicista, la p del profesor, la p del *printing* y ahora también incluimos la de los poderosos financieros (risas) que son todas las "p" asimétricas del *broadcast*. La crisis en el espacio del aula no tiene mucho que ver con tener o no ordenadores, conectividad, wifi, etc... sino que tiene más que ver con mantener el paradigma del *broadcast* *(10)* con más fuerza que en otros lados, ya que se está dando una crisis del paradigma del *broadcast* en casi todas estas profesiones "p", y podríamos extenderla a otras. La pregunta es si yo meto el 1 a 1 ¿cambio el paradigma del *broadcast*? No necesariamente; si yo mantengo los coordinadores tic ¿cambio el paradigma del *broadcast*? no necesariamente ¿cómo cambio el paradigma del *broadcast*? Con maestros talentosos que los hay y son apenas el 1% o el 5%, pero ¿cómo extiendo ese porcentaje mínimo? No hay que ser muy sutil, la escuela es una de las instituciones totales de las que hablaba Foucault, la iglesia, la milicia, los hospitales y las escuelas forman parte del mismo "cuadrilátero" de instituciones que fueron creadas con un fin y maximizan una única variable que es su propia homeostasis, al final la escuela está más interesada en mantenerse que en cualquier otra cosa y eso lo comparte con todas las profesiones "p". Entonces la discusión sobre el problema de la tecnología oculta esto otro, porque si yo entiendo que metiendo tres millones voy a renovar la escuela estoy suponiendo que el problema es dar herramientas más nuevas para hacer lo mismo que se hacía ante; es muy "bonapartista" y si en realidad lo que tengo que hacer es cambiar el clima del aula, la temperatura

interna, y tengo que volver a formatos que no sean unidireccionales sino que tengo que multiplicar las interacciones par a par, la tecnología es un pretexto más pero no me parece que sea determinante.

P - Y hablando de educación expandida, ¿cuándo estimas que entrará en implosión el modelo educativo del siglo XX y sus instituciones (más próximas al siglo XIX)? (al modo de lo que ya ha sucedido con la industria discográfica o parece que está sucediendo con los medios de información). O, por el contrario, ¿habrá un cambio gradual?

A - De las "p" que mencionaba antes la que más afín está con la escuela y la que más se resiste es la del *printing*, es decir la industria editorial. En la industria editorial está pasando con la misma velocidad e intensidad lo que está pasando en la industria discográfica y cinematográfica. Fijaros además en España las grandes alianzas que están haciendo los grandes grupos: Santillana, Random House Mondadori, Planeta etc., diciendo que van a liberar todo poco a poco y que sólo van a poner el 5% de sus títulos; es así como ellos van tratando de "patear hacia adelante" el tema e imaginando que van a poder hacer en España o en Iberoamérica un coto de transición mucho más regulado y controlado que lo que está pasando en Estados Unidos, donde la gente piensa que van a poder bajarse los libros sin pasar por las editoriales. En este sentido la escuela tiene dos cosas a su favor: el edificio físico, la inercia del edificio físico, grandes entornos y enclaves que es difícil que desaparezcan y que se reconviertan; y la otra es el "ejército de los docentes" que sin duda es más grande que el ejército de los militares, y cuando digo ejército estoy diciendo tradición, estoy diciendo sindicatos, estoy diciendo cierto prestigio social, etc. Yo no me imagino que se caigan las murallas como en el sistema feudal y que de repente caiga el sistema escolar; creo que es mucho más complejo, este tiene muchas más variantes: que van a convivir muchos más sistemas, probablemente se refuercen las escuelas *charter* *(11)*, se refuerce la educación domiciliaria, de aquí a unos diez o quince años con mejores sistemas de videoconferencias y con sistemas táctiles que cambien la experiencia de lo presencial; probablemente veamos otras modalidades educativas incluso en los niveles de primaria y secundaria, pero *no veo que se caiga el sistema con un colapso en su conjunto, para mí, los planteamientos de la Educación Invisible, la Educación Expandida etc., lo vamos a ver mucho más en los resquicios, en los márgenes cualitativos* (cuando hablo de márgenes siempre pienso en un 10 ó 20%).

Yo entiendo Educación Expandida en la gente más motivada, en la gente que está más por el auto-aprendizaje, lo que podría significar esto no sé cuándo

llegará, aunque lo que sí podría significar el colapso del sistema educativo sería la muerte de las acreditaciones. Y la muerte de las acreditaciones es mucho más probable que se vea a nivel profesional y técnico que en la educación general como en la primaria o secundaria; o sea, yo creo que esto amenaza mucho más a los institutos terciarios y a las universidades que a la escuela en sí misma, me imagino que puede tener un efecto de retropropagación, ya que si no necesitas un título universitario para que te contrate una empresa o para tener un mejor trabajo para qué vas a hacer la primaria o la secundaria en el sentido más convencional. Lo que sí veo como ya me ha pasado en muchos sitios, la última ocasión en Colombia, es que la gente que espera que vayas con algo y tú vas con el tema del edupunk, de la educación expandida o de la educación invisible se les enciende el chip y se preguntan "¿cómo no hicimos siempre esto?", pero la alegría en seguida se te "seca", porque me recuerda a cuando yo, hace unos 20 años, trabajaba con Fernando Flores, Ministro de Hacienda de Allende y que fue uno de los que inventó el "coaching ontológico", en temas de "coaching ontológico" con la gente que estaba allí y todo el mundo se entusiasmaba y sin embargo luego volvían a su casa o su país y caían en la rutina de siempre.

No tengo ninguna ilusión de que porque generes una perturbación edupunk en un grupo de treinta o cuarenta maestrandos o doctorandos esto después prenda y sirva como replicador; parece que estamos siempre en unos momentos de transición, pero lo que necesitamos es amplificar esas desviaciones, de manera que *yo sé producir las desviaciones; lo que no sé todavía cómo se amplifican, y sobre todo cómo se amplifican sin institucionalizarlas.*

P - Y desde la otra perspectiva, es decir, siempre pensamos que la revolución va a llegar un poco desde la administración que pone la tecnología o que va a llegar desde el profesorado que pueda ser bisagra como comentas, pero ¿y desde abajo? Es decir has estado recientemente con Henry Jenkins, conocemos su concepto de "generación transmedia", tú hablas de nativos digitales *(12)*, aunque es un concepto que a nosotros no nos termina de convencer mucho; ¿no crees que hay como un análisis superficial y que realmente se está perdiendo el tiempo en decir que los jóvenes usan los móviles y ya está? ¿cómo ves a la gente que está en las universidades y en niveles inferiores? ¿no crees que hay que analizar que ellos también son producto del consumo y del tecnofetichismo y probablemente no tengan esa visión tan crítica o revolucionaria?

A - Todo lo que dices tiene su lógica, lo de los nativos digitales me parece que fue una noción provocativa en su tiempo y lo sigue siendo porque molesta, y es bueno porque es algo que molesta a los dos sectores, a los críticos y a los acríticos, molesta al sistema y molesta a ZEMOS98 así que algo de bueno tendrá que tener (risas). Pero más allá de esa simplificación de suponer que nativos tiene que ver con la edad, que no es así porque es algo que implica más cosas en relación a la categoría binaria y tiene muchas más cosas en el medio; es cierta esa objeción que hace mucha gente, especialmente el *establishment* de "¿qué es eso de que los nativos porque son nativos manejan las herramientas y sobre todo las herramientas críticas? Eso no pasa siempre... para nada". Lo que tú llamas un poco la revolución desde abajo, es lo que Gonzalo Alonso llama la revolución horizontal *(13)*, la revolución del par; a mí me parece que hay algunas cosas que están claras como que *la escuela perdió el monopolio cognitivo, lo que no quiere decir que no tenga otras funciones que hacer importantísimas.*

¿Cómo me imagino yo una escuela del futuro? Es una escuela donde se aprende poco en términos cognitivos, en términos de conocimientos, de enciclopedias, en términos de datos y donde se aprende mucho a hacer, a convivir, las inteligencias emocionales, la socialización, el trabajo en grupo, etc. Lo que no entiendo bien y me parece realmente absurdo es que con 12 años estén unas 5 ó 6 horas diarias para aprender contenidos; eso me parece ridículo, aunque lo entiendo como sistema. Cuanto yo planteo que la escuela dure 6 años en vez de 12 años, y que los niños vayan 2 ó 3 horas diarias, me dicen que no podría ser porque se caería todo el sistema socioeconómico ya que los padres no podrían trabajar; ¿qué harían con los chicos todo el día? Son nociones totalmente ridículas pero totalmente comprensibles, está todo armado de tal forma que si se cae un pedacito se cae el otro, es como el Lego ¿no? Una escuela que no sea de 12 años y no sea de tiempo completo, trastoca todo lo que imaginamos de tiempo de trabajo, tiempo libre, ya que nos preguntan "¿cómo se compagina eso?"

Desde el punto de vista de los educandos yo creo que siempre aprendieron muchas cosas espontáneamente y ahora más con el actual sistema mediático; entonces lo que creo que no funciona ni con cola es la idea de que "los chicos se apagan cuando se prende la escuela", y viceversa, "cuando los chicos se prenden la escuela se apaga"; yo creo que ahí está el quid de la cuestión, y cuando hablo de escuela no me centro en la educación formal, sino en cualquier situación, por ejemplo, un adulto va a una conferencia, todavía van

a conferencias (risas), se sienta a escuchar, y se prepara para escuchar no sé qué verdad revelada durante media hora, una hora o dos horas... y eso a mí me parece ridículo, sentarte durante dos horas a que alguien te cuente alguna cosa que probablemente ya escribió mejor. Creo que hay todo un *setting* acerca de la escucha, acerca de la presencia, acerca del experto en plan "fui a una conferencia de Pedro Jiménez" (risas). Eso sí que es importante ¿no? (risas), pero no, en serio... si te dijera una conferencia de Foucault, de Noemi Klein, Baudrillard, Howard Garner, Lipovetski... Para cualquiera de estos nombres se hacían colas de mil personas para ir a verlos, no cabían y después entrabas y la traducción era horrible, el tipo repetía lo mismo que decía siempre, las mismas anécdotas... son acontecimientos culturales y la gente puede decir "estuve en la conferencia de Howard Garner" y ¿tú crees que en una conferencia de Howard Garner vas a poder sacar algo más de lo que ha dicho en los 10 ó 20 libros que ha escrito? Ir a conferencias es un fenómeno social.

El paradigma del *broadcast* es mucho más sutil de lo que imaginamos, es mucho más sofisticado, una cosa interesante que comentaste fue sobre el consumo de los jóvenes de la actual cacharrería, *gadgetería*: cacharritos, reproductores multimedia, móviles, tecnología en general... y hay que tener en cuenta que ellos son competentes en el uso de estos aparatos pero no tienen contenidos, que ese es un poco el argumento de los ministros de educación: "nosotros tenemos los contenidos mientras ellos tienen los instrumentos" y "ellos manejan bien los instrumentos pero no manejan bien los contenidos"; eso es completamente absurdo porque es suponer que tienes contenidos independientes de los instrumentos. Los adultos manejamos ciertas tecnologías que crean estos contenidos que pueden ser útiles o no, y lo mismo pasa con los chicos ya que el manejo espontáneo que pueden tener de ciertas tecnologías marca una posibilidad creativa, que tiene mucho que ver con los planteamientos que vosotros expusieron en su libro sobre el remix *(14)*, al que creo que hay que explotar mucho más. La semana que viene doy un seminario para graduados, gente internacional, y yo lo llamé "El remix de la cultura y la cultura del remix"; creo que es trivial, porque la cultura siempre fue remix, la única novedad fue poner copyright y eso de que "toda creación es derivada" *(15)* es tan evidente, y sin embargo todo funciona al revés, es decir, las editoriales dicen: "no, esto es mío"; y el autor dice: "no, esto es mío".

Yo creo que estamos en el borde de una explosión enorme y fascinante que ustedes vienen practicando desde hace 10 ó 12 años, en el que el asunto es cómo escalas eso y el riesgo, porque ya me lo comentaron varias personas,

¿qué sentido tendría institucionalizar el edupunk? ¿qué sentido tendría instituionalizar la educación expandida? Como en ese vídeo famoso de los italianos *(16)* donde dice "en el año 2020 Lessig es Ministro de Justicia"... ¿qué quiere decir eso? imagínate que Lessig es ministro de justicia y se prohíbe el copyright, ¿qué pasaría en ese escenario utópico? ¿quiénes serían entonces los liberadores? ¿los del copyright? *Pero volviendo a la Educación Expandida, ¿hasta dónde llega?, ¿tiene que complementar o tiene que suplir?, ¿vale a todos los niveles?, ¿es un toque de atención para despertar a la gente? o ¿tiene que elaborar mucho más?, y ¿cómo se engarza la educación expandida con nociones de trabajo expandido y de ocio expandido?*

P - Llevándolo un poco a tu práctica del Proyecto Facebook *(17)*, se nos hace fácil preguntarte por la profunda contradicción que supone trabajar sobre una plataforma cerrada cuando estamos hablando de edupunk, de educación expandida y hablamos también de tecnología libre de que podamos apropiarnos de ella; pero como desde el principio también tenéis claro que esa profunda contradicción forma parte como de "la sal" del proyecto, es decir, de que incluso queréis trabajar con esa contradicción porque Facebook se ha convertido ya en una mega plataforma, etc. ¿qué conclusiones tenéis del trabajo que venís haciendo desde el 2009 con el Proyecto Facebook y qué resultados habéis tenido?

A - En primer lugar quisiera decir que el Proyecto Facebook es un proyecto terminado, es decir, fue un proyecto del año 2009 que empezó, terminó y ya está. En todo momento nosotros dijimos que el Proyecto Facebook fue un caballo de troya, ahora más finamente un *macguffin* *(18)*, y no fue nada más que un pretexto para ver hasta dónde se podía avanzar en explotar contradicciones. Además de las que comentas, hay una más brutal que es la introducción de la tecnología en un ambiente tecnofóbico como es la Universidad de Buenos Aires (UBA), al menos como es en la carrera de comunicación; esa es la gran contradicción. Si lo ves en las últimas críticas que nos hacen los alumnos comentan que "editamos la participación", o sea que la nuestra es una pseudo-participación, por todas estas complicaciones y contradicciones de acceso. Y la otra cosa que comentan es que esto "atenta contra la ontología del estudiante de la UBA", que el estudiante de la UBA es un estudiante crítico, heredero directo de Benjamin, de Adorno y Horkheimer y que lo que nosotros hacemos es un mero marketing superficial, y que nosotros estamos yendo del márketing al *garketing* *(19)*, que es una palabra que se usa aquí para joder. Entonces me parece que las contradicciones son

aún más grandes: meter tecnología a los que ya no la quieren, o la detestan, la aborrecen; callarnos la boca y que hablen ellos, y ellos te dicen: "nosotros no queremos hablar, queremos que hablen ustedes", (risas) entonces esto es el mundo al revés, como las revueltas de los campesinos del siglo XVI; o por el otro flanco "sí bueno, ustedes proponen un cambio pero se quedan en el medio camino porque en realidad el verdadero cambio sería no dar clases o que fuera algo totalmente anarquista, pero al mismo tiempo pidiendo que ustedes sean docentes".

En esta experiencia hemos aprendido infinidad de cosas, que estamos sintetizando y que aparecen en el libro que resume y recoge muchas de esas cosas, donde hay mucha metodología nueva. Lo que logramos hacer es re-encender el deseo en el aula, esas cosas de Ferrés sobre la Industria del Deseo *(20)*, pues nosotros lo logramos hacer, *logramos que los chicos pasaran de una actitud puramente pasiva, receptiva, de repetición de textos a hacer proyectos de tal manera que el aula se convirtió en un laboratorio,* esos proyectos se hicieron en la red en Facebook en los últimos seis meses. También conseguimos que hubiera unos equipos de trabajo con entramados muy sofisticados, donde somos 40 ó 50 los que estamos trabajando en la cátedra, de los 10 ó 15 que éramos antes; la mayoría suelen ser estudiantes o exalumnos de la cátedra, logramos realizar unos equipos de realizadores de vídeos espontáneos, sin haberles enseñado nada que se llama "videopunk", logramos productos que se suben todos a la web de YouTube; pasamos de tener 26, a tener 42, 58 en un año, logramos que la experiencia trascendiera fronteras ya que se conoce en mucho lugares; Vicente Verdú en una nota el sábado en *El País* *(21)* compara algunas de las cosas que estamos haciendo con la Universidad de Standford. Ahora estamos avanzando, y a final de mes nos juntamos con otra cátedra en la Universidad Nacional de Rosario que hace cosas parecidas y ahora estamos con la idea de la federación de cátedras edupunk, Federación Iberoamericana de Cátedras Edupunk para ver hasta dónde se puede avanzar con esto. El basamento y las reflexiones epistemológicas las tenéis en uno de los capítulos del libro y ahora vamos a empezar con una versión en *e-learning* de diez semanas para dinamizadores de experiencias parecidas, para sacar conclusiones y volver a hacer otras cosas.

Estamos pensando en hacer algo como el "Espacio-Red de Prácticas y Culturas Digitales" de la UNIA, o hacer una maestría desde acá en Buenos Aires para estos temas, y básicamente *queremos seguir con las tres cosas básicas del edupunk: el "do it yourself", el aprendizaje personalizado y "el hacer cosas"*. Y

en este sentido si me preguntaran ¿dónde están del 0 al 100? Este proceso se pareció a una Lamborghini o a un Ferrari que dicen que pasan de 0 a 100 en 10 ó 12 segundos; pues esto fue eso, pasamos de la nada, de no hacer nada, a hacer mucho en poco tiempo, pero eso no se puede mantener y por eso ahora todas esas preguntas sobre escalabilidad, sobre ¿vale la pena toda esta energía para mantener viva una cátedra en una Universidad que es indiferente o detesta esto?, o ¿no habría que llevar esto fuera de la Universidad a otros ámbitos o en paralelo con la Universidad? Porque la pregunta que me suelen hacer es "¿cuándo van a lanzar las otras cátedras cosas parecidas?" Y yo no sé, porque nosotros no tenemos un objetivo político de conversión de cátedras con esta idea de que vamos a conseguir una penetración del 10% para que luego sea masivo. No podría decir cuánto tiempo necesitamos para convertir al edupunk a 10 de las 100 cátedras que tiene la universidad; nosotros no tenemos ese proselitismo como objetivo y no es porque no se pueda hacer, sino que tendrías que dedicar una energía brutal y mucho de este trabajo es posible gracias a que los alumnos son *ad honorem*, que esta es otra de las trampas y contradicciones del proyecto; si fueran todos "pagos" seguramente no harían esto, pero como son *ad honorem* y encima son alumnos, es posible que en un año o dos se vayan porque van a tener que graduarse y van a poner prioridad en eso antes que en seguir trabajando con nosotros.

El otro dato que no hablamos al principio y que es clave para que el sistema se mantenga, y en este sentido nos ayuda a nosotros, es que tiene una población cautiva de recién nacidos, todos los años nacen tantos españoles y tantos argentinos, y eso tiene como depósito desde los 6 años y hasta los 20 las aulas del sistema educativo (risas), es la única industria que tiene clientes cautivos *ad eternum*, a menos que la demografía sea negativa y ahí te vienen los turcos a Alemania o las pateras en España y te compensan si el crecimiento vegetativo es negativo.

P - Tengo que reconocer que me parece muy interesante todo el planteamiento del "cambio institucional" porque de alguna manera esa idea del caballo de troya o esa idea del meterse para hacer explosionar algo es también la práctica que ZEMOS98 viene haciendo desde hace un tiempo. A veces nos planteamos que la única solución es la visión destructiva pero realmente entrar y colaborar para cambiar es una forma de ir horadando a la propia institución. Otra cosa importante es tener claro que estamos en un contexto local, y que en el contexto local es donde debe funcionar lo que hagamos. Ahora que se habla mucho de las ocho competencias básicas *(22)*, ¿cuál crees que deben ser

en último termino las competencias mínimas que debe tener la ciudadanía? Porque al fin y al cabo no estamos hablando de clientes sino que estamos hablando de iguales.

A - Esta bien esto que me planteas, ya que una de las objeciones de los alumnos es que hay poca teoría en nuestra cátedra, ya que ellos están acostumbrados a que sea 100% teoría salvo algún taller, y claro lo que sucede es que en esta cátedra "no hay teoría", ya que nosotros venimos trabajando desde hace quince años en los que hemos dado toneladas de teorías, incluso algunas cosas sobre ZEMOS98 (risas), y hemos trabajado autores dificilísimos como Scott Lash y su "Crítica de la información" o Lucien Sfez o Simondon, etc., autores muy difíciles y muy complejos. Ellos sienten que no hay teoría, y cuando me preguntas por competencias mínimas una respuesta fácil sería decir: "bueno, hay que avanzar en lo que llama Jenkins las competencias del siglo XXI: la navegación transmedia, el juicio, la inteligencia colectiva, la cognición distribuida..." pero eso me parece muy simplón ya que ya está dicho por él y estamos todos de acuerdo con eso. Yo creo que *tenemos que avanzar en una línea de polialfabetismos, y cuando hablo de esto pienso en una idea que me gusta mucho de Salvador Pániker que es la idea de "retroprogresivo", esa idea de reculer pour mieux sauter, o sea ir para atrás para saltar más lejos,* y es por tanto que yo creo que las competencias que debe tener un ciudadano, un chico que empieza a estudiar es *una combinación de poderosos conocimientos de los clásicos pero en los formatos modernos* (ejemplo: hay una película que me encantó a mí con DiCaprio ¿qué te parece? con DiCaprio, qué horror ¿no? (risas) se trata de *Romeo y Julieta* *(23)* pero que en vez de estar en Verona están en Miami y en vez de ser sobre los Montescos y los Capuletos y la riqueza es sobre los narcotraficantes y el texto es Shakespeare puro, es el original; si eso no es un *mashup* ¿qué es eso?) Jenkins nos contaba una obra de teatro que han hecho en los Estados Unidos de una versión de *Moby Dick* *(24)* con dos variantes; está hecha como planta baja y primer piso y se representa simultáneamente en un teatro, puedes elegir mirar arriba o abajo, en la versión de arriba tenéis a *Moby Dick* convencional y en la versión de abajo la tienes con narcotraficantes (mira qué curioso cómo "salen de vuelta" los narcotraficantes tanto en *Romeo y Julieta* como en *Moby Dick*); esta cuestión de la poliocularidad, de ver en un mismo escenario, sea virtual o real, en una computadora o en el mundo real, con distintas perspectivas tiene relación con poder ver lo mismo con otros ojos que es uno de los grandes inventos de Khun, del paradigma, de Gerald Holton y toda esta gente como Aristóteles que veían lo mismo que nosotros pero con otros ojos.

Entonces ¿cómo haces para que los chicos vean las mismas cosas que nosotros pero con distintos ojos? Sólo lo conseguirás si te metes más a fondo en esa idea. Tenéis que conseguir el libro que acaba de salir, el finalista de los premios de ensayo de Anagrama, de Beatriz Preciado, *Pornotopía* *(25)*, un estudio de *Playboy* y la arquitectura; es increíble lo que Beatriz Preciado logra extraer de sentido para el mundo moderno a partir de cómo se construyeron los ideales de *Playboy*, el poder explicativo de Preciado me gustó mucho porque lo que hace es ver lo mismo con otros ojos y nosotros necesitamos "crear" muchas Beatriz Preciado, necesitamos "crear" a gente que donde convencionalmente no ves nada, vean mucho. ¿Y cómo le abres los ojos a los chicos? Para abrirles los ojos es importante ponerte a su altura y si tú puedes ver con los ojos de ellos: vuelves a ser chico. Entonces, *las competencias para el ciudadano son las que tienen que ver con ser capaz, cualquiera de nosotros, de meternos en la cultura de los otros, y esa cultura puede ser en el pasado o en el futuro y puede ser con tecnología o sin ella, puede ser más rápida o más lenta, puede ser slow food o fast food, pero en todo esto hay una sola cosa que es clave que es el respeto.*

El respeto a la diversidad y la valoración de la diversidad, si no lo tienes nada vale la pena. Yo creo que lo que falta tanto en los tecnofóbicos como en los tecnofílicos es respeto y valoración de lo que hace el otro. Hay una investigadora argentino-brasileña, muy conocida, que se llama Paula Sibilia que tiene dos libros *El Hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales* y *La intimidad como espectáculo* *(26)* donde hace una crítica mortífera de Facebook, de lo virtual, etc. Mantiene una posición marxista donde reivindica la subjetividad moderna, ¿cómo es eso? (risas), que Facebook, aparentemente, te la estaría diluyendo al negar los controles de privacidad; entonces si no entiendes cómo funciona la lógica de Facebook y por qué la gente podría "regalar" su privacidad, porque no le importa, no puedes entender lo que está pasando. No quiero decir que lo apruebes, ni que lo santifiques... acaba de salir un libro sobre Zuckerberg *(27)* que dice que él cree en eso, que los agujeros de seguridad de Facebook, como contrariamente nosotros imaginábamos, no son un problema tecnológico sino que una decisión ideológica y que Zuckerberg está a favor de la transparencia absoluta. Puede ser una racionalización, pero no está mal, es más inteligente que creer que es un tarado que no sabe defender los agujeros de seguridad de Facebook y me parece muy rico eso. Entonces me hablas de competencias, de futuro, de construcción de nuevos sujetos: yo digo, tienen que tener respeto por la diversidad, tienen que poder recuperar los clásicos, el canon occidental, la

literatura… pero contextualizado en este aquí y ahora y se puede hacer eso, todo lo transmedia va a en esa dirección y estamos en un momento exquisito de la historia para hacer ese cruce y esa idea de lo "retroprogresivo" de Pániker; llevarla al aula y llevarla a las instancias de educación y formación.

P - Muchas gracias.

NOTAS

(1) El 12 de marzo de 1998 una serie de expertos relacionados con la tecnología escribieron "Los principios del Tecnorrealismo" <http://www.technorealism.org/ Traducción al castellano, consultada por última vez el 19 de julio 2010: http://biblioweb.sindominio.net/telematica/tecnoreal.html>

---

(2) Ambos proyectos forman parte del trabajo colaborativo y edupunk que ha realizado en la Cátedra de Datos de la Universidad de Buenos Aires en 2009 y 2010 respectivamente.

---

(3) El blog del editor de la revista Wired <http://www.kk.org/thetechnium/>

---

(4) *The Nature of Technology: What it Is and How it Evolves,* The Free Press, y Penguin (UK), August 11, 2009.

---

(5) El proyecto OLPC en Ruanda pretende, según el wiki oficial del proyecto <http://wiki.laptop.org/go/OLPC_Rwanda>, repartir 120.000 ordenadores portátiles para niños. En la actualidad, según noticias recientes, en la puesta en marcha ya hay 8.000 portátiles en colegios tanto públicos como privados del país africano. <http://allafrica.com/stories/201007070251.html>

---

(6) Conocido como Plan Ceibal <http://es.wikipedia.org/wiki/Proyecto_Ceibal>

---

(7) Más información en la web institucional <http://www.conectarigualdad.com.ar/>

---

(8) A fecha de edición final de este texto la Consejería de Educación ha dado marcha atrás en la eliminación de las horas de coordinación TIC ante la presión del colectivo de profesorado y sindicatos. La idea que queríamos transmitir no se desactiva ya que está claro que la administración está más preocupada por la tecnología que por la formación y coordinación de los equipos docentes.

---

(9) Entendida como destrezas operativas para aprender. <http://en.wikipedia.org/wiki/Skill>

---

(10) El propio Piscitelli lo explica: "(...) estamos pasando de un paradigma del *broadcast* (de uno a muchos) a un paradigma del *single cast* (de muchos a muchos)" En <http://francopiccato.com.ar/2010/04/23/piscitelli-para-periodistas/> Consultado el 20 de Julio 2010.

---

(11) "Las escuelas *charter* (a la carta) son escuelas primarias o secundarias de Estados Unidos que reciben dinero público (y al igual que otras escuelas, también pueden recibir donaciones

privadas), pero no están sujetas a algunas de las normas, reglamentos y estatutos que se aplican a otras escuelas públicas a cambio de producir resultados específicos, que figuran en la carta de cada escuela.” <http://en.wikipedia.org/wiki/Charter_school>

- -

(12) ALEJANDRO PISCITELLI (2009) *Nativos Digitales. Dieta cognitiva, arquitecturas de participación e inteligencia colectiva,* Buenos Aires, Santillana

- -

(13) GONZALO ALONSO, ALBERTO AREBALOS (2009) *La revolución horizontal,* Buenos Aires, Ediciones B

- -

(14) ZEMOS98 y MAR VILLAESPESA (2009) *Código Fuente: La Remezcla,* Sevilla. Descarga: <http://publicaciones.zemos98.org>

- -

(15) “Toda obra intelectual es derivada”, cita recurrente en ZEMOS98 de Lawrence Liang

- -

(16) “Promoteus: The Future of Media”, Casaleggio Associati, <http://www.casaleggio.it/thefutureofmedia/>

- -

(17) Documentación *online* y Libro Electrónico sobre el Proyecto Facebook: <http://www.proyectofacebook.com.ar/>

- -

(18) Principalmente, en el cine, se trata de un elemento de suspense que hace que los personajes avancen en la trama, pero que no tiene mayor relevancia en la trama en sí. *MacGuffin* es una expresión acuñada por Alfred Hitchcock y que designa una excusa argumental que motiva a los personajes y al desarrollo de una historia, y que en realidad carece de relevancia por sí misma. <http://es.wikipedia.org/wiki/Macguffin>

- -

(19) Un post del propio Piscitelli sobre estas críticas: <http://www.filosofitis.com.ar/2010/03/27/del-marketing-al-garketing-y-vuelta/>

- -

(20) JOAN FERRÉS I PRATS (2008) *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo.* Gedisa, Barcelona, publicado en la excelente y totalmente recomendable colección de “educomunicación” dirigida por Roberto Aparici

- -

(21) “Facebook y la Posuniversidad” *El País* 03/07/2010 <http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Facebook/posuniversidad/elpepisoc/20100703elpepisoc_11/Tes>

- -

(22) Hay mucha documentación en la red, enlazamos a la Wikipedia <http://es.wikipedia.org/wiki/Competencia_(aprendizaje)> aunque la información ahí es mejorable

(23) *Romeo + Juliet* (1996) Dir.: Baz Luhrmann <http://www.imdb.com/title/tt0117509/>

---

(24) *Moby Dick: Then and Now* es un proyecto teatral dirigido por Ricardo Pitts Willey de la compañía *Mixed Magic Theatre* <http://mixedmagicri.com> y del que Henry Jenkins hace varias citas en su blog para tratar temas de apropiacionismo, remezcla y multiculturalismo: The Whiteness of the Whale (Revisited) 16/05/2007, <http://www.henryjenkins.org/2007/05/moby_dick.html> y Multiculturalism, Appropriation, and the New Media Literacies 8/06/2009 <http://henryjenkins.org/2009/06/multiculturalism_appropriation.html>
Además en la televisión del MIT se pueden encontrar vídeos y entrevistas sobre el proyecto <http://techtv.mit.edu/search?q=moby+dick&x=0&y=0>
Carina Maguregui en el portal educ.ar habla sobre *Moby Dick Remixado* con motivo de la visita de Henry Jenkins a Buenos Aires en junio de 2010 <http://portal.educ.ar/debates/educacionytic/henry-jenkins-el-investigador.php>

---

(25) BEATRIZ PRECIADO *Pornotopía. Arquitectura y sexualidad en «Playboy» durante la guerra fría*, Anagrama, 2010

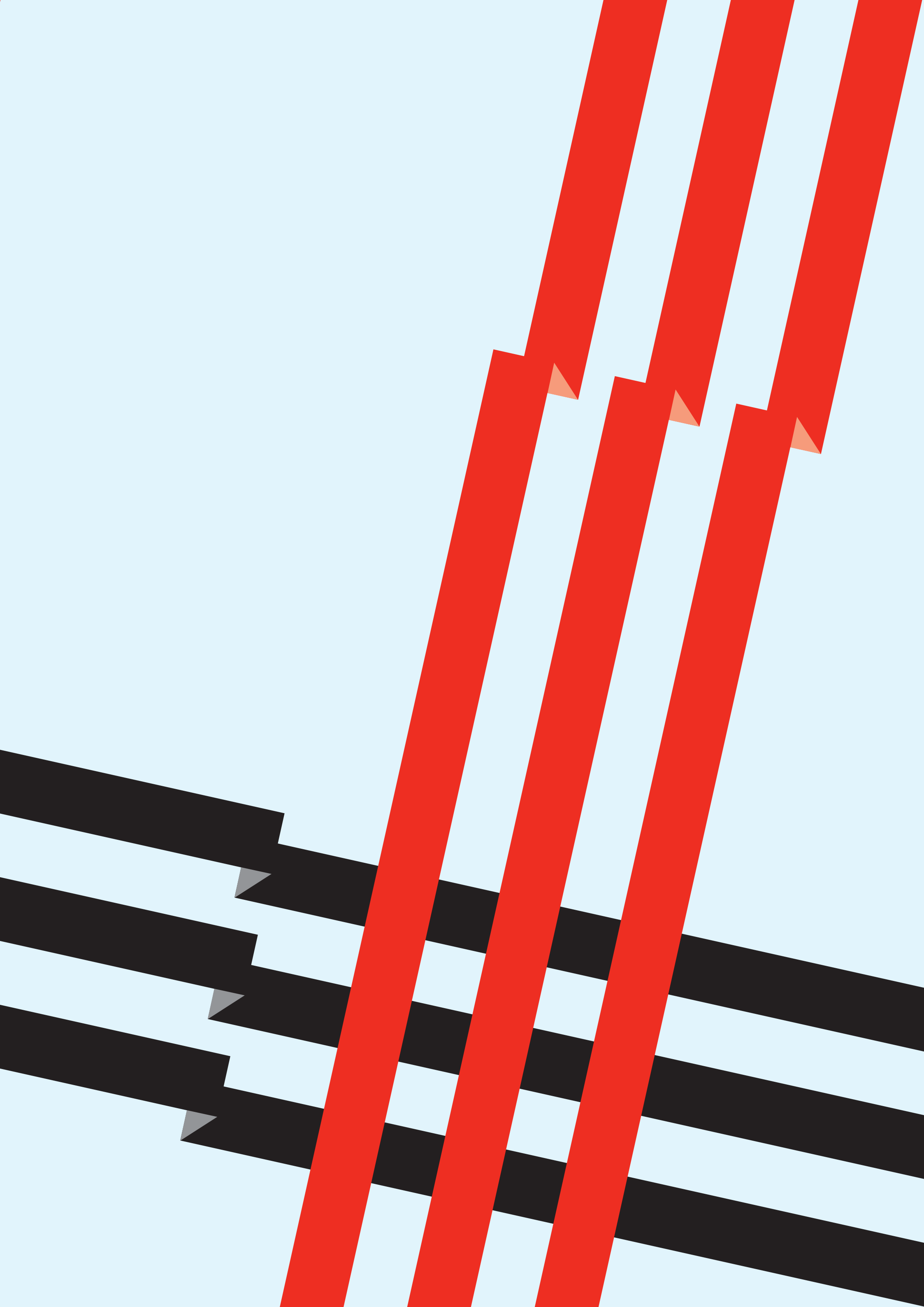
---

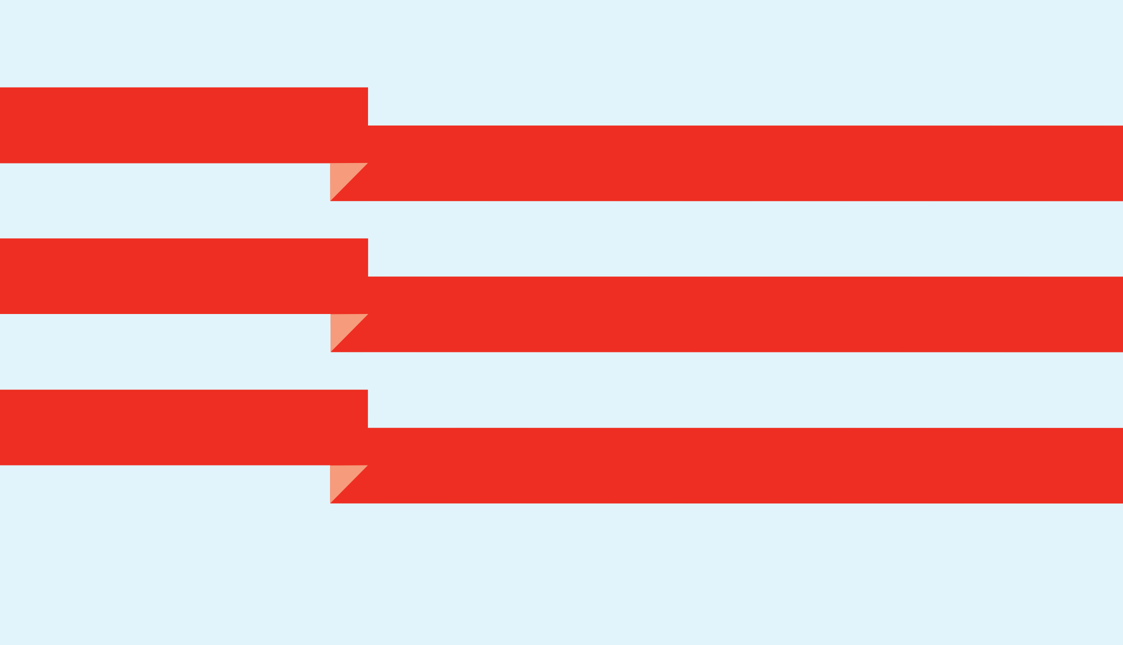
(26) *El hombre postorgánico. Cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales,* Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires, 2005 y *La intimidad como espectáculo,* Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires, 2008

---

(27) BEN MEZRICH (2010) *Multimillonarios por accidente,* Planeta



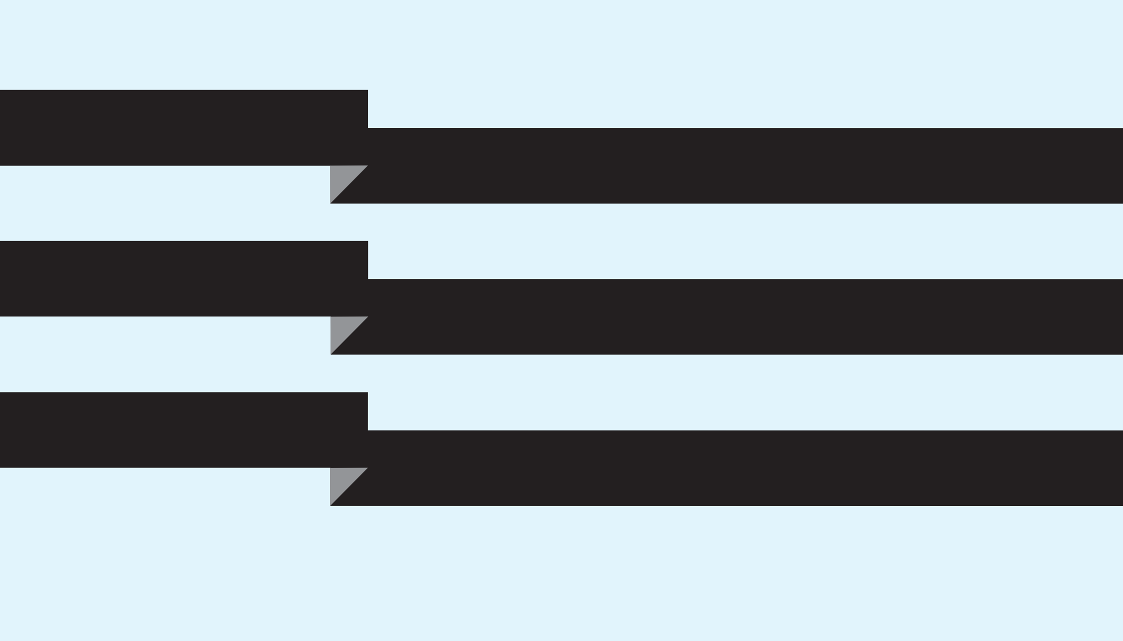




«HAY EJEMPLOS CLARÍSIMOS DE ÉXITO EN LA ORGANIZACIÓN POR ÁMBITOS CURRICULARES QUE OFRECEN AL ALUMNO UN SISTEMA EDUCATIVO MUCHO MÁS ARMÓNICO, MÁS ENTENDIBLE, MENOS COMPARTIMENTADO. Y, PARA COLMO, LOS PROFESORES QUE LOS DAN SUELEN TERMINAR LA EXPERIENCIA QUERIENDO REPETIRLA POR EL DISFRUTE QUE SUPONE».
JUANJO MUÑOZ.



FICHAS DE PROYECTOS



«Durante la semana que se celebró el Seminario Educación Expandida, las tardes estuvieron protagonizadas por personas, iniciativas y/o colectivos que en esos momentos trabajaban activamente en procesos de investigación, experimentación, reflexión y desarrollo de nuevos modelos educativos y espacios de aprendizaje. En este bloque que sigue a continuación, hemos querido rescatar algunas de esas experiencias e incorporar otras nuevas a modo de ficha con el fin de hacer un listado y una confrontación de prácticas, metodologías, referencias y objetivos, así como un pequeño glosario de términos definidos desde la filosofía que plantea cada uno de estos proyectos. Una resignificación de conceptos que nos permiten mirar hacia la realidad educativa con nuevas y más desprejuiciadas ideas.»



Grupos de desarrollo colaborativo de los prototipos / Interactivos?'09 - Ciencia de barrio.
X laimagendelmundo, Alejandro Tamayo.



Picnic en el parque del Retiro / Interactivos?'09 - Ciencia de barrio.
X laimagendelmundo, Alejandro Tamayo.

INTERACTIVOS?

NOMBRE DEL PROYECTO

INTERACTIVOS?

CIUDAD DE ORIGEN

Madrid.

WEB / CONTACTO

www.interactivos.org
www.medialab-prado.es
-
interactivos@medialab-prado.es

SINOPSIS

INTERACTIVOS? es un modelo de taller basado en la producción de proyectos mediante un proceso de construcción colectiva. Busca favorecer la simultaneidad de los procesos de investigación, producción y aprendizaje, creando un espacio híbrido entre taller, seminario y exhibición en el que se desarrollan de manera colaborativa y posteriormente se muestran las propuestas seleccionadas mediante una convocatoria internacional. El proceso es abierto al público de principio a fin.

Inspirado en los modelos organizativos de las comunidades de desarrollo de software libre y en la Tecnología de Espacios Abiertos, en INTERACTIVOS? el espacio físico actúa como un acelerador y facilitador para el intercambio de ideas y conocimientos y para el establecimiento de vínculos personales y disciplinares.

OBJETIVOS

Investigar y experimentar con formatos para el aprendizaje y la innovación, trascendiendo el modelo tradicional de taller y la habitual relación instructor-alumno, sustituyéndolo por otro en el que todos los participantes aportan sus conocimientos en el desarrollo de proyectos concretos.
-
Crear un contexto que posibilite que cada uno aporte y desarrolle sus capacidades y sus competencias, incluyendo por igual a expertos, principiantes, profesionales y amateurs.

Investigar y experimentar con formas de gestión cultural que se inspiran en y hacen uso de herramientas y formas de organización características de la red para optimizar los recursos e integrar reflexión, aprendizaje, producción y difusión en un mismo proceso.

-

Fomentar conexiones productivas entre comunidades de conocimiento que a menudo están aisladas unas de otras.

-

Fomentar la difusión y el desarrollo de herramientas de programación y computación física libres y abiertas para usos creativos y educativos.

REFERENCIAS

Christopher M.Kelty: *Two Bits: The Cultural Significance of Free Software*
www.twobits.net/

-

Antonio Lafuente: *Laboratorio sin muros*
www.madrimasd.org/blogs/tecnocidanos/2008/02/08/84089

-

Antonio Lafuente: *Taller de prototipado*
www.medialab-prado.es/article/taller_de_prototipado

-

Platoniq: *Banco Común de Conocimientos*
www.bancocomun.org/

-

Enric Senabre Hidalgo: *Nuevas dinámicas presenciales de intercambio de conocimiento: cuando lo online se apropia del espacio físico*
www.cibersociedad.net/recursos/art_div.php?id=300

-

Open Space Tecnology
http://en.wikipedia.org/wiki/Open_Space_Technology

-

DoOcracy
www.communitywiki.org/en/DoOcracy

METODOLOGÍA

INTERACTIVOS? es un taller intensivo de producción de dos semanas de duración, en el que se desarrollan entre 8 y 10 propuestas en grupos multidisciplinares de trabajo compuestos por el autor/autores de las propuestas y los colaboradores interesados, con el asesoramiento conceptual y técnico de varios profesores y ayudantes.

Uno de los objetivos fundamentales de este formato es trascender el modelo de taller definido por una dinámica unidireccional, en la que los expertos enseñan y un grupo de alumnos aprende. En INTERACTIVOS? el grupo de expertos que comparte sus conocimientos incluye a los propios participantes, y, lo que es más importante, todo el proceso se abre a un público más amplio (al que también se ofrece la posibilidad de convertirse en participante). Para hacer esto posible, un equipo de “mediadores culturales” presenta a las personas que entran en el espacio de trabajo los conceptos generales del proyecto, y pone a las personas interesadas en contacto con los desarrolladores.

El taller parte de una convocatoria abierta e internacional sobre un tema específico, a partir de la cual se seleccionan las propuestas que se van a desarrollar.

Una vez aceptadas las propuestas, se publica otra convocatoria para colaboradores. Cualquiera puede participar en un grupo como colaborador aportando sus conocimientos e ideas en el desarrollo de alguna de las propuestas seleccionadas, al mismo tiempo que aprende del resto del grupo y de los profesores del taller. Los colaboradores pueden ponerse directamente en contacto con los autores de las propuestas a través de un foro *online* o simplemente acudiendo el primer día del taller.

Establecidos los grupos de trabajo en un proceso autorganizado y negociado entre los propios participantes, se comienza el desarrollo de los proyectos. Al comienzo del taller, tras una breve presentación inicial de cada proyecto, se llevan a cabo sesiones críticas en las que los profesores y asistentes técnicos, junto con el coordinador general, se reúnen con cada grupo por separado (autores y colaboradores) para orientarles conceptual y técnicamente. El resto del tiempo, los grupos trabajan por su cuenta, teniendo como asesores a profesores y asistentes.

A lo largo del taller se organizan diferentes actividades, como charlas, presentaciones, seminarios, mini-talleres específicos y fiestas y actividades externas. Muchas de estas actividades son propuestas por los propios participantes.

Al finalizar el taller los grupos presentan públicamente los prototipos resultantes, que después se muestran en una exhibición que puede durar aproximadamente un mes.

RE-PENSAR CONCEPTOS

Educación:

El aprendizaje se da en torno al desarrollo de proyectos concretos que se llevan a cabo de manera colectiva. El aprendizaje se produce en el intercambio de conocimientos entre los que toman parte en el espacio de comunicación que se forma en torno al prototipo. Es una puesta en común; es pensar y hacer en común. En el proceso colaborativo de prototipado el aprendizaje más valioso es el de saber cómo hacer una contribución al proyecto de otro y el de incorporar las aportaciones de otros al proyecto propio. El sistema debe permitir diferentes grados y formas de participación, según los intereses, valores, conocimientos, capacidades y competencias de cada uno, en un proceso permanentemente negociado entre los participantes.

Docente:

Actúa como asesor con mayor experiencia en un campo. No es aquel que tiene todas las respuestas a un problema, es aquel que es capaz de poner sobre la mesa las preguntas más relevantes que sirven para abrir nuevas posibilidades a los proyectos. También es aquel con experiencia para dimensionar las posibilidades de llevar a cabo un proyecto según los recursos y los tiempos dados. Cualquier participante puede actuar como docente en un momento dado, transmitiendo su conocimiento y su experiencia.

Alumnado:

Principiantes y expertos, profesionales y amateurs provenientes de diversos campos de conocimiento que aportan, desarrollan e intercambian sus diferentes valores, conocimientos, capacidades y competencias aplicándolas en el desarrollo de proyectos concretos. Los participantes se involucran en la definición de las condiciones que configuran el proceso de aprendizaje.

Aula (o escuela):

El aula como taller donde se aprende haciendo y también como laboratorio, como un espacio en el que se dan condiciones para la experimentación individual y colectiva. El espacio debe ser flexible y abierto y permeable a otros procesos que ocurren en la ciudad.

Libro:

Del libro de texto al wiki y al cuaderno abierto de laboratorio. Documentación y publicación de procesos y resultados bajo licencias libres que permitan el acceso, la difusión y la reutilización del conocimiento producido. Convertir en un recurso para otros la propia experiencia de aprendizaje.

Examen (o evaluación):
Presentación pública de los prototipos resultantes y del proceso que ha llevado a ellos. La evaluación se da entre pares, entre iguales, entre aquellos que van a hacer uso del proyecto o de la documentación. No habrá una sola calificación, habrá tantas valoraciones como las que usuarios y participantes hayan querido hacer: del proyecto en conjunto o de partes del mismo. La cantidad de las valoraciones será un indicador de la capacidad del proyecto y de sus promotores para generar comunidad.

Tecnología:
Conocimientos y procedimientos técnicos compartidos y en permanente discusión/evolución. Transparentes y abiertos, se reutilizan y adaptan. Free Libre Open Source Software y Hardware.

Programa:
Estructura mínima de actividades y objetivos, que se reelabora en tiempo real según las circunstancias y aportaciones de los participantes. Debe dejar mucho espacio para la improvisación y la integración de lo inesperado.



Euskal Munstro Berriak, DINAMIK(TT)AK'08. Arteleku 2008.
www.dinamikttak.com



deriveFANZINA, Museo BBAA Bilbao 2009.
www.casitengo18.com/es/proyectos/derivefanzina_1.html

CASI TENGO 18

NOMBRE DEL PROYECTO

CASI TENGO 18.

CIUDAD DE ORIGEN

Bilbao.

WEB / CONTACTO

www.casitengo18.com
www.dinamikttak.com
www.territoriomovil.net

-

AMASTÉ Comunicación. Artexaga, 10 bajo. 48003 Bilbao.
(+34) 944 158 861 / info@casitengo18.com

SINOPSIS

CASI TENGO 18 surgió en 2006 como un proyecto con adolescentes, no sobre-para adolescentes. Experiencias de educación no-formal, acción socio-cultural y participación, con el objeto de darles la palabra, invitándoles a participar como ciudadanxs proactivxs en la definición del mundo en el que viven. Se hace hincapié en los lenguajes, medios y dinámicas que les son más afines, en la creación de un imaginario propio, y en la identificación, búsqueda y realización de sus propios sueños/proyectos/objetivos.

OBJETIVOS

Fomentar el espíritu (auto)crítico emancipador, con la imaginación, la creatividad, la producción de subjetividad y la reflexión no-formal como herramientas básicas para el empoderamiento personal y colectivo.

-

Incentivar valores y actitudes como participación, tolerancia, solidaridad, co-responsabilidad, cooperación, diversidad, etc.

-

Favorecer un uso constructivo y consciente de las NTIC's de un modo horizontal, a través de procesos de alfabetización mediática.

-

Establecer canales de intermediación entre lxs jóvenes y diversos agentes sociales (grupos sociales, administración, medios de comunicación, etc.).

REFERENCIAS

Cualquier cosa que nos ayude a reforzar-superar nuestro "Complejo de Peter Pan". En realidad somos autorreferenciales y endogámicos: aprendemos de-con nuestrxs amigxs. A la vez somos esponjas (Bob Esponja) de todo lo que nos rodea, la cotidianía delirante, la cultura popular, también algunas referencias intelectuales, sin una base demasiado sólida. *La educación del des-artista* de Allan Kaprow, la contraportada de *El maestro ignorante* de Ranciere, *La bola de cristal* y su desaprender a deshacer, *Acepted* y su visión de comedia adolescente de la universidad abierta… Todo desde cierto situacionismo tergiversador.

METODOLOGÍA

Prueba y error, pedagogía de contacto, reflexión en acción, dejarse llevar pese a las ganas de marcar y/o dirigir un camino, bajar las expectativas y subir las expectativas, jugar, habilidades relacionales y situaciones de convivencia, creatividad aplicada y abstracta, formatos indisciplinados, *do it together*, pasarlo bien, todo el mundo sabe, mezclar y agitar, "Si esta es tu primera noche en 'El Club de la Lucha'... tienes que pelear", procesos vs resultados, buscar en la basura, hacer prototipos, derivar, ruptura con los códigos establecidos, arriesgarse, el taller-laboratorio como espacio de encuentro, construir para destruir, otras.

RE-PENSAR CONCEPTOS

Educación:

Intercambio de conocimiento desde una actitud proactiva, multidireccional, socialmente co-responsable, para ayudar a configurar una ciudadanía emancipada.

Docente:

Persona facilitadora, al servicio de quien va a "aprender", con la responsabilidad de que la experiencia ocurra de la manera más libre, menos restrictiva, más emancipadora.

Alumnado:

Un estatus que nunca hay que perder y que siempre hay que superar. Siempre estas aprendiendo, pero no por ello debes estar esperando a que te enseñen.

Aula:

Lugar formal del que hay que salir. Entendido de un modo expandido, cualquier sitio donde aprender algo: el mundo, la vida, el aula.

Libro:
Una herramienta que no hay que perder sino mezclar con otras, muchas y diversas, en un contexto multimedia (un móvil, un blog, un juego, un viaje), para propiciar procesos abiertos.

Examen:
Frente a evaluar, valorar. Parar para tomar referencias, tomar distancia con lo realizado, ver el camino recorrido, concretar y afianzar lo aprendido, marcar nuevas expectativas.

Tecnología:
Un medio, no el fin. Analogizar lo digital y digitalizar lo analógico. Relativizar el concepto "nativxs digitales".

Normatividad (o castigo):
Resistirse a lo correcto, abordar los conflictos, buscar los límites. No huir de los problemas, sino ir a por ellos. Cuestionarlo todo. Nuestras propias normativas ¿cómo nos las saltamos?

Motivación:
Algo fundamental que no se sabe cómo encontrar. ¿Tiene que existir de antemano o surge del contacto y el trabajo común? ¿Se puede mantener en el tiempo o es transitoria-renovable?



IEDA. Visita a Antequera con los alumnos.



IEDA. Claustro.

IEDA

NOMBRE DEL PROYECTO

IEDA (Instituto de Educación a Distancia de Andalucía). Actualmente Sección de Educación de Adultos del IES Los Viveros (Sevilla).

ORIGEN

Andalucía.

WEB / CONTACTO

www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/ep

-

epadistancia@gmail.com

SINOPSIS

Educación Secundaria de Adultos y Bachilletato *online* en Andalucía. Desarrollo y revisión de materiales didácticos *online* bajo licencia CC.

OBJETIVOS

Enseñanza de ESA y Bachillerato *online* para personas adultas. Revisión permanente de contenidos digitales y planteamiento de líneas pedagógicas innovadoras en *e-learning.* Proyecto abierto, con evoluciones y modificaciones permanentes. La autoevaluación, autocrítica y revisión son constantes. Existe una clara conciencia eduex, buscando procesos de apertura y mecanismos para ello. Todo el proyecto está elaborado con la presencia real y única de soft libre.

REFERENCIAS

www.juntadeandalucia.es/educacion/adistancia/ep/

-

www.educacontic.es/blog/tareas-grupales-de-historia-y-sociales-en-el-ieda

-

www.educacontic.es/blog/materiales-de-la-educacion-secundaria-distancia-de-la-junta-de-andalucia

-

www.scribd.com/doc/32043863/ABRE0

METODOLOGÍA

Creemos en el *learning by doing*. Los contenidos alcanzan un papel transparente y difuso. El trabajo por proyectos es capaz de hacer pasar desapercibidos contenidos objetivamente malos. Cada vez más adquieren protagonismo los procesos entre iguales, los trabajos en equipo, los grupos. Como consecuencia de poner en práctica metodologías y procesos educativos satisfactorios para el alumnado, la emoción está servida; la elevación de la autoestima en personas que han pensado muchas veces ser incapaces de formarse se convierte en una realidad cuando menos, emocionante. La educación está muy cerca de sensaciones relacionadas con la emoción, pero esta sólo se experimenta cuando el alumnado adquiere el protagonismo.

RE-PENSAR CONCEPTOS

Educación:

Proceso de crecimiento personal del alumno y el profesor durante el que, para estar vivo el proceso, debe diluirse la rigidez de esos roles. No estorbar el crecimiento es la mejor forma de dejar crecer a alumnos que vuelven a vivir la educación como una oportunidad vital muy profunda. De alguna forma, asumimos alumnado que, por distintos motivos, no triunfó en su primera oportunidad educativa. Que vean ahora la educación de otra manera es una constante en nuestra tarea. Buscamos y experimentamos el resurgimiento de la educación centrada en el beneficiario de la misma. En los tiempos que corren todo el mundo acepta que la educación de una persona es un asunto de su familia, profesorado, amistades, medios de comunicación, sociedad, etc. La redefinición del concepto Educación debe superar esa idea tan aceptada y recuperar el protagonismo del propio individuo en su construcción como ser individual o social.

Docente:

Facilitador del aprendizaje del alumnado que debe impulsar, acompañar y tender a desaparecer para no estorbar ni guiar en exceso el crecimiento natural del alumno. El docente es permanentemente alumno o está pedagógicamente muerto. Quizás sea necesaria una redefinición de la idea de aprendiz. Demasiado habitualmente, parece intrínseco a la figura del docente el estar en posesión de la verdad, controlar los procesos, planificarlos, transmitir lo necesario... Hay que ganar una figura del docente mucho más insegura, curiosa de lo que sucede, atenta a los cambios, inmersa en las realidades, observadora, estudiosa.

Alumnado:
Principio, centro y fin del proceso educativo, que tiene que girar en torno a él y no a partir y en torno a la figura del docente. Con el tiempo se extenderá el concepto alumnado a grupos; el proceso de formación partirá y terminará en la construcción compartida de conocimiento. Habrá procesos donde por supuesto importe la educación de los alumnos individualmente, pero cada vez más existirán otros en los que sea secundario el papel de los alumnos y sí relevante el progreso de los grupos.

Aula (o escuela):
Lugar virtual de encuentro en el que facilitar el contacto alumno-alumno y con el profesorado. Germen de contenidos digitales a partir del que se puede construir colaborativamente el conocimiento. Sitio inicial desde el que se propone salir a la red y en el que favorecer las emociones. Asumiendo, como asumimos, el concepto de educación expandida, cualquier limitación espacial o virtual en los procesos educativos podría suponer una limitación en su enriquecimiento. No obstante hay que aceptar que las enseñanzas regladas y el trabajo con menores puede necesitar una cierta parcelación formativa. En cualquier caso, la educación actual es extremadamente pobre en la definición de los espacios físicos y virtuales donde se producen procesos educativos.

Libro:
Elemento cerrado que no usamos. Todos nuestros contenidos están disponibles en la red bajo licencia Creative Commons.

Examen (o evaluación):
El examen es la forma de contrastar la autoría de las tareas y un momento de contacto festivo con los alumnos. Preferimos llamarlos “tareas presenciales”. Antes de realizarlas los alumnos, el profesorado comparte las suyas y se exponen a crítica colectiva. La evaluación es constante y de todo el proceso, como autoevaluación de un proyecto abierto a la construcción colectiva permanente.

Tecnología:
Tiene que ser lo más transparente posible. Necesitamos que funcione sin ser la protagonista del proceso, y como un factor que solamante debe facilitar el acercamiento, jamás separar ni estorbar. Todos los alumnos reconocen su gran aumento de competencia digital al finalizar el curso.

Digital:
Mientras que sigamos hablando de identidad digital, periodismo digital, libro digital, etc., será señal de que hemos aprendido poco, de que queremos estudiar un mundo, el digital, diferente "al otro".

El concepto digital no debería ser usado como apellido, tenemos una sola identidad que la proyectamos en diferentes sitios, leemos un libro que nos encanta, hacemos un tipo de periodismo determinado.

Las diferentes identidades o libros o lo que sea, son fruto de interpretaciones distintas, de evoluciones diferentes, de ideologías diversas, y esto es lo importante. Que el soporte sea uno u otro es lo de menos, que compartamos o mostremos con cañas de por medio o con mensajes digitalizados no importa; lo importante sigue siendo lo mismo que hace cien años, lo importante está donde tú quieras que esté.



Grupo de trabajo. Taller para tunear la Open-roulotte.



Alumnas y alumnos de la escuela El Martinet durante la exploración del Camp dels Militars (Ripollet).

OPEN-ROULOTTE

NOMBRE DEL PROYECTO

OPEN-ROULOTTE (es un proyecto de LaFundició + FAAQ, con la colaboración de CEIP El Martinet, IES Can Mas, Asociación Balafon, Asociación Yaharokofu y AAVV Can Mas; organiza: Ajuntament de Ripollet).

CIUDAD DE ORIGEN

LaFundició: Esplugues de Llobregat (Barcelona); FAAQ: Granada; CEIP El Martinet, IES Can Mas, Asociación Balafon, Asociación Yaharokofu y AAVV Can Mas: Ripollet (Barcelona). El proyecto se realiza en Ripollet (Barcelona)

WEB / CONTACTO

www.open-roulotte.pbworks.com

SINOPSIS

En colaboración con diversos colectivos (hasta la fecha: alumnxs del CEIP El Martinet, alumnxs del IES Can Mas y vecinxs del barrio de Can Mas), proponemos diseñar, construir y gestionar de manera colectiva una infraestructura ligera y móvil que facilite a aquellos individuos y colectivos que lo requieran, la organización de eventos (culturales, deportivos, educativos… o de otro tipo) en los espacios públicos del barrio de Can Mas (Ripollet). Las tareas de diseño y construcción de esta infraestructura ligera y móvil (una rulot modificada), así como el proceso de formación de un organismo ciudadano encargado de gestionarla, se entrelazan con un proceso de investigación-acción colaborativa sobre los usos presentes y/o posibles de los espacios públicos. Esta co-investigación se articula a través del podcast Open-roulotte Ràdio (www.openroulotteradio.net) y en ella han *participado* de manera especialmente activa lxs alumnxs del Martinet.

Así pues, proponemos a los centros educativos colaboradores, y en especial a la escuela El Martinet, implicarse activamente en la organización ciudadana que se encargará del desarrollo, implementación y gestión de la Open-roulotte, que imaginamos como una herramienta procomún. La educación, en el marco del proyecto, se entiende como un proceso colaborativo de construcción de conocimiento y representaciones sobre el espacio público y social del barrio, así como de transformación y participación en el mismo.

OBJETIVOS

Ensamblar los procesos educativos en procesos sociales más amplios. Entendemos la educación como un proceso colectivo y colaborativo de construcción de conocimiento y de producción de representaciones. Aspiramos a que ese conocimiento y esas representaciones participen de distintos agenciamientos, se engranen en otros procesos (culturales, creativos, sociales, políticos…) y funcionen de diversas maneras en su interior.

REFERENCIAS

Julia Varela.

METODOLOGÍA

OPEN-ROULOTTE aglutina varios procesos realizados en colaboración con diversos colectivos y grupos de acción y que se establecen en contextos de trabajo dispares; así pues resulta difícil definir una única metodología. En el marco de los centros educativos (la escuela El Martinet y el instituto Can Mas) los procesos de trabajo pueden dividirse en tres momentos, exploración, cartografiado y diálogo, que se solapan y se contaminan constantemente:

1. Exploración: el territorio como objeto de estudio, lugar común y "aula sin paredes"; la deriva como manera de proceder o técnica.

2. Cartografiado: la cartografía como medio no objetivo de representación colectiva del territorio. La representación como pretexto y vehículo del debate sobre las cuestiones que afectan al territorio.

3. Diálogo: el diálogo sobre el conocimiento producido y la negociación de las acciones a emprender en cada punto/momento.

RE-PENSAR CONCEPTOS

Educación:
Construcción colaborativa de conocimiento.

Docente:
Colaborador/a.

Alumnado:
Colaborador/a.

Aula (o escuela):
Espacio común y abierto.

Libro:
Hazlo tú mismo/hazlo con otrxs.

Examen (o evaluación):
Auto-valoración colectiva.

Tecnología:
Hazlo tú mismo/hazlo con otrxs.

Enseñar:
Co-investigar.



Seminario dialógico internacional "Negociaciones culturales. Articulaciones de las pedagogías colectivas y las políticas espaciales". Centro José Guerrero. Del 2 al 4 de diciembre de 2009.



Presentación pública del proyecto "El Arte de la Tierra" en Motril (Granada). 11 de diciembre de 2009.

TRANSDUCTORES

NOMBRE DEL PROYECTO

TRANSDUCTORES.

CIUDAD DE ORIGEN

Granada.

WEB / CONTACTO

www.transductores.net

SINOPSIS

Proyecto cultural que investiga y activa iniciativas en las que se articulen de manera flexible las prácticas artísticas, la intervención política y la educación, a partir de la acción de colectivos interdisciplinares. El proyecto, coordinado por Antonio Collados y Javier Rodrigo, ha sido organizado por el Centro de Arte José Guerrero e ideado desde Aulabierta.

OBJETIVOS

Transductores se desarrolla a partir de tres ejes de trabajo, como objetivos a medio y largo plazo:

Construir un *archivo relacional*, para recopilar, analizar y exhibir una serie de prácticas internacionales y nacionales que ejemplifican el trabajo de transductores en sus contextos locales.

-

Desarrollar un *proyecto pedagógico* para articular y traducir el archivo relacional. Este proyecto se compuso en su primera fase (2009) de un seminario universitario, un taller de formación continua de profesorado de la provincia de Granada, un seminario dialógico internacional y un taller de pedagogías colectivas a nivel estatal.

-

Constituir un *proyecto de articulación y multiplicación*, que media y continúa el trabajo a largo plazo con el fin de generar nuevas redes. Esta multiplicación se realiza en nuevas localizaciones a través de dispositivos diferentes: la itinerancia mediante un dispositivo móvil, una web, una publicación y una serie de proyectos de trabajo descentralizados en distintas localidades de la

provincia de Granada, surgidos del trabajo de articulación del archivo en las diversas fases del proyecto pedagógico.

REFERENCIAS

Los catorce casos de estudio investigados y presentados: www.transductores.net/?q=es/content/archivo-relacional

Otras prácticas, colegas y referentes: www.delicious.com/transductores

METODOLOGÍA

Investigación-acción, como forma de investigar y producir formas reflexivas y proactivas de producción de conocimiento entre grupos. Aplicada en los talleres principalmente.

Trabajo en red, como modo de constituir el modelo orgánico de trabajo en relación a los diversos contextos, nodos y redes ya activas en la provincia de Granada. Aplicado al trabajo de formación de proyectos locales.

Los *estilos transductivos* o el uso de dispositivos transductores.

En la teoría de las redes los transductores actúan como disparadores o catalizadores de cambios sociales, abriendo nuevas posibilidades de transformación, más integrales y sostenibles. Son multiplicadores que generan intercambio de conocimientos y nuevas formas de trabajar entre los grupos implicados. Aspiramos a que el mismo proyecto pudiera funcionar como un transductor, que no sólo muestre pedagogías colectivas, sino que desarrolle iniciativas desde la negociación entre los conocimientos del proyecto, los conocimientos locales y las redes ya activas.

RE-PENSAR CONCEPTOS

Educación:

En TRANSDUCTORES no hemos definido un paradigma o modelo de educación, sino una serie de políticas radicalmente contextuales desde donde se generan las pedagogías colectivas. Si consideramos que todo tipo de educación es política, con TRANSDUCTORES hemos intentado evitar una sola definición y más bien centrarnos en las políticas de las diversas prácticas estudiadas y puestas en marcha. Hemos investigado las políticas relacionales y formas de trabajo en red de diversos casos de estudio, con sus complejidades estructurales y sus relaciones de poder, para entender las pedagogías y las políticas como una forma constante de negociación.

Docente:
En TRANSDUCTORES hemos evitado el uso de docente o docencia, de tal modo que hemos trabajado con grupos interdisciplinares y formas de colaboración, donde se establecen comunidades de aprendizaje y procesos de co-investigación entre diversos grupos de expertos. En este sentido todo el mudo es docente y discente, experto local y agente social dentro de una red.

Alumnado:
Ídem al término docente.

Escuela:
Comprendemos la escuela como un esfera pública alternativa y un centro de producción cultural y social, por tanto un espacio posible de transformación y activismo. En TRANSDUCTORES no hemos delegado la escuela sólo como un espacio tecnocrático o damnificado por el currículum, sino como un espacio complejo, con el que colaborar y articular la transformación política, un espacio del que aprender y con el que negociar. Por ello preferimos el concepto de escuela-nodo, escuela-agenciamiento, o escuela-monstruo (este último acuñado por LaFundició).

Libro:
En TRANSDUCTORES hemos publicado un libro. En nuestro caso hemos intentado escapar de la definición de buenas prácticas o libros-guía sobre educación o pedagogía crítica. Por ello hemos constituido un libro con una análisis complejo y detallado de los catorce estudios de caso, con sociogramas e ilustraciones, y además acompañado de tres aportaciones teóricas. Hemos realizado un trabajo de muestra contextual, que puede servir de proceso de aprendizaje sobre cada estudio de caso como micro-universo, pero nunca de manual o decálogo sobre educación.

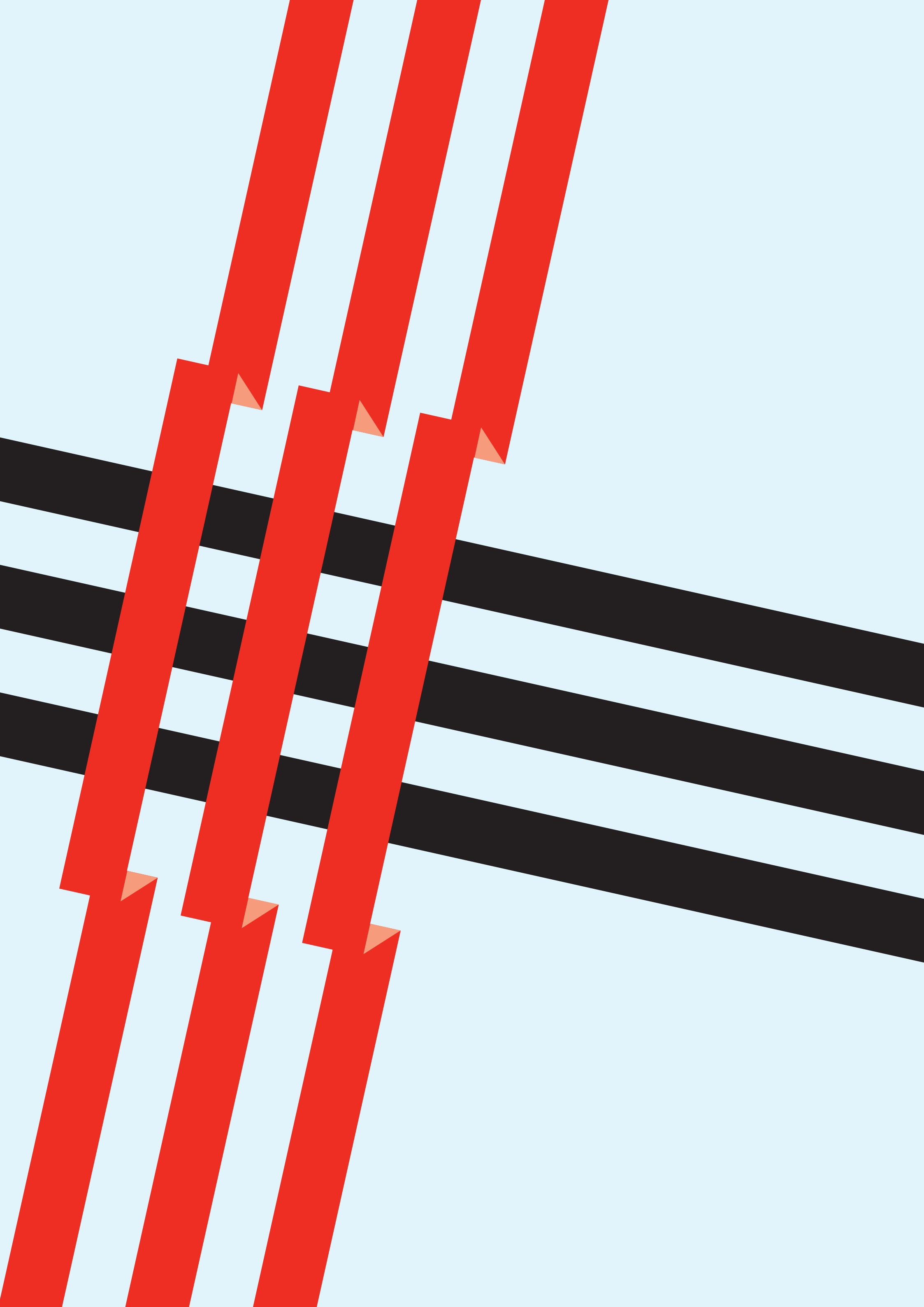
Sobre los libros de texto, mejor no opinamos.

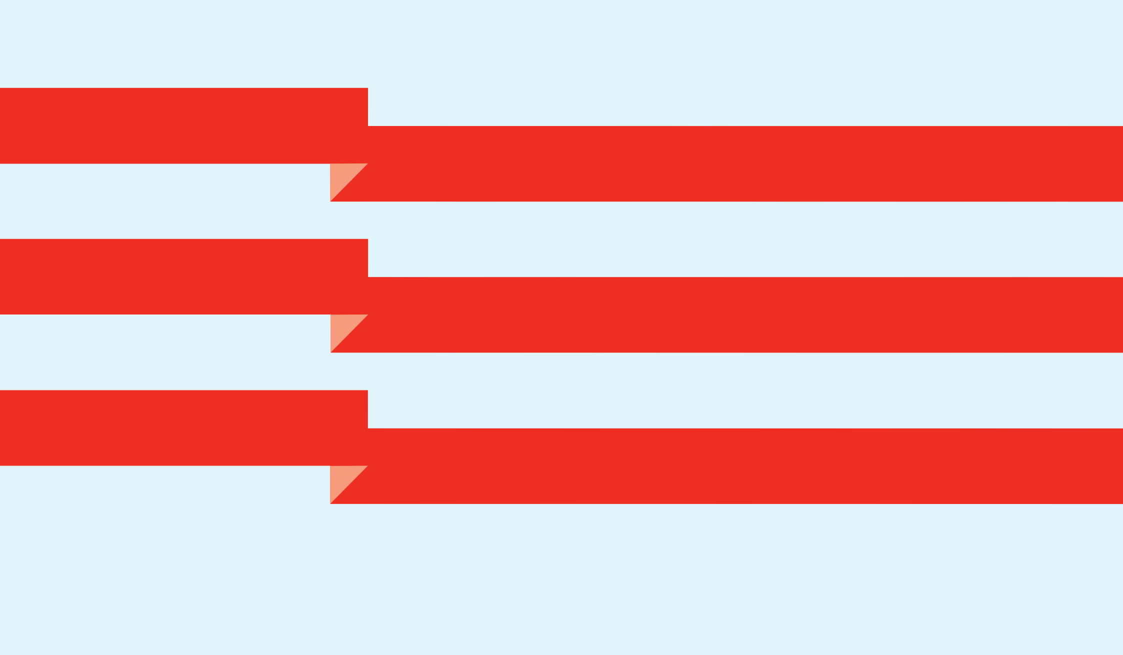
Examen (o evaluación):
Pensamos que los procesos de evaluación deberían ser cualitativos, participativos y próximos a los marcos de investigación-acción. Nuestro proyecto ha insistido en promover proyectos locales que pudieran incorporar conceptos de evaluación procesual como el DAFO, o el sociodrama, por ejemplo.

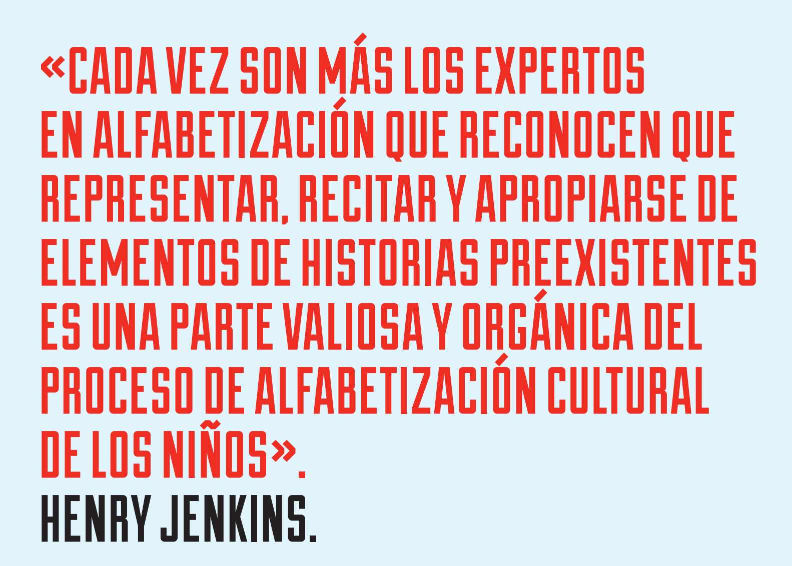
Tecnología:

La perspectiva de las tecnologías o TICs, ha servido en nuestro caso como fuente de trabajo, redes y comunicación del proceso (la web dinámica con las herramientas 2.0). En el caso de las TICs pensamos que como tecnología educativa todavía están inscritas en unos dispositivos pedagógicos muy limitados, que exaltan el diálogo y libre intercambio, sin analizar o transformar las relaciones de poder y las diversas pedagogías que emergen en las aulas. Como cada tecnología educativa, crean nuevas relaciones de poder y subjetividades, y es importante entender sus resistencias y contradicciones (se puede adoctrinar igual con un libro de texto que usando Twitter o un blog, sin que esto suponga un trabajo de crítica estructural sobre las políticas educativas).









«CADA VEZ SON MÁS LOS EXPERTOS EN ALFABETIZACIÓN QUE RECONOCEN QUE REPRESENTAR, RECITAR Y APROPIARSE DE ELEMENTOS DE HISTORIAS PREEXISTENTES ES UNA PARTE VALIOSA Y ORGÁNICA DEL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN CULTURAL DE LOS NIÑOS».

HENRY JENKINS.



RESEÑAS DE TALLERES

«Cuatro fueron los talleres que se pusieron en marcha con la excusa del marco teórico que ofrecía el Simposio Educación Expandida. Poner en crisis, con el fin de llegar a la raíz, los factores que afectan al desarrollo local, la responsabilidad social, la integración, la participación ciudadana o el devenir centro/periferia a través de las prácticas basadas en la investigación/acción/participación, permitió poner en marcha experiencias educativas que trascendían los modos habituales de la academia.

Banco Común de Conocimientos, *Iniciación al Teatro del Oprimido*, *La fábrica expandida* y *Aproximación al proceso creativo* fueron las propuestas que se desarrollaron en el contexto de esta undécima edición. A continuación, encontramos dos resúmenes de los talleres cuyas propuestas fueron trabajadas antes, durante y después del propio festival, facilitando espacios para aprender haciendo, la acción colectiva y el conocimiento mutuo.»

CRÓNICAS BCC REMIX

ESTE RELATO ES UN RECOPILATORIO DE LAS CRÓNICAS PUBLICADAS POR RUBÉN DÍAZ EN EL BLOG DE EDUCACIONEXPANDIDA.ORG DURANTE EL DESARROLLO DEL TALLER DE BANCO COMÚN DE CONOCIMIENTOS EN EL IES ANTONIO DOMÍNGUEZ ORTIZ, EN MARZO DE 2009

Ayer pasamos todo el día en el IES Antonio Domínguez Ortiz, en la que fue la cuarta sesión de trabajo previa al taller de Banco Común de Conocimientos (BCC), que pondremos en marcha *del 16 al 20 de marzo en el instituto,* como parte de la programación del Simposio Educación Expandida.

Esta sesión tenía como objeto principal definir un cronograma de actividades para la semana del 16 al 20 de marzo. Olivier Schulbaum vino de Barcelona a pasar el día con nosotros y poder coordinar esta sesión, presentando la metodología que vamos a seguir en el instituto.

Se trata de trabajar a nivel micro, *tejiendo una red humana que se inspire en las redes sociales y la tecnología, pero no requiera de ella.* En este contexto, el BCC se debe convertir en un banco de valores que conecte a los diferentes agentes activos que sean capaces de dinamizar la actividad y amplificarla en la medida de lo posible.

Por ello, decidimos que el próximo martes nos reuniremos de nuevo en el instituto para hablar con un grupo de alumnos de 4º ESO y Bachillerato que conformen un grupo motor comprometido durante la semana y se encarguen de dinamizar la actividad.

Hablamos en cualquier caso de "cambiar el chip", promover las "buenas prácticas" y difundir una imagen positiva del instituto y el barrio; no hay que olvidar que uno de los objetivos de este proyecto es tratar de revitalizar la autoestima del barrio a través de la propia riqueza cultural que ya posee. Para ello, entendemos que la pedagogía propuesta por el BCC puede servir en buena medida para conseguirlo. El BCC actuará en el IES Antonio Domínguez Ortiz como una especie de "ebay físico", donde se podrán no sólo intercambiar conocimientos, sino también opinar y aportar ideas sobre asuntos públicos, donar tiempo, distribuir el trabajo social: "Alumnos, profesores, vecinos, somos los buscadores, somos la red local".

Esta mañana hemos mantenido una primera reunión de trabajo con el grupo dinamizador del taller de BCC. Como contaba en el resumen de la reunión de la semana pasada de presentación del proyecto al claustro, los dos primeros días serán sesiones que tratarán de "formar" a los alumnos que se han mostrado interesados desde un primer momento y se "comprometen" a una cierta continuidad durante la próxima semana.

La idea es que sean altavoces para el resto de sus compañeros, familiares, profesores y vecinos de la zona. El resto de la semana estarán trabajando junto al resto de implicados de cara a expandir la idea de BCC e intentar que participe el mayor número posible de personas del instituto y del barrio.

Isaac, Francisco, Alejandro, Raúl, Alejandro, Antonio, Jenny, Jessi, Rubén y Joaquín son los alumnos que, por el momento, formarán ese grupo dinamizador junto a Platoniq del taller de Banco Común de Conocimientos en el IES Antonio Domínguez Ortiz.

Es un grupo heterogéneo, de 4º ESO, 1º y 2º de Bachillerato, algunos de la rama de ciencias y otros de la de humanidades. Por ejemplo, Isaac y Antonio están en 2º de Bachillerato y muestran mucho interés por el teatro (Isaac es el encargado del grupo de teatro en el instituto y Antonio es monitor de tiempo libre) y aseguran estar abiertos a "aprender cosas nuevas". Tanto es así que Isaac ya se ha inscrito en el Taller de Teatro del Oprimido de la UNIA. Jenny (de 4º ESO de ciencias) piensa que el proyecto es una buena idea. A ella le interesa mucho el baile (latino y funky): "Para mí, montar una coreografía de baile es como hacer los deberes". Su compañera Jessi apunta además que esta semana con BCC es una "buena oportunidad" y que le interesa "todo lo que le pueda servir en un futuro". Por su parte, Raúl comentaba esta mañana que ya ha perdido mucho el tiempo en cursos anteriores y que este año está especialmente motivado porque las cosas le están saliendo bien. Piensa que esta es una "oportunidad de conocer cosas nuevas y de mejorar también la imagen del instituto".

La sesión de esta mañana ha estado repleta de información, que entendemos que se irá digiriendo poco a poco, sobre todo con el trabajo de lunes y martes con Olivier y Susana de Platoniq.

Juanjo Muñoz ha introducido la actividad a los alumnos y nos ha presentado como implicados más activos en el proceso al grupo de profesores (Manuel, Inma y Vanessa), Paloma y Guille (Residencia Flora Tristán), Olivier y Susana de Platoniq (que hoy no han podido asistir a la reunión) y a Patricia y a mí de parte de ZEMOS98.

Subvertir los papeles de profesor y alumno, tomar el juego como parte del aprendizaje, ser críticos con la visión sesgada de la realidad (la nuestra y la de los otros) que dan cada día los medios de comunicación tradicionales y no

tradicionales, pasarlo bien, valorar los conocimientos que uno aprende fuera y dentro del instituto, convencer a los demás de que también deberían empezar a valorarlo si no lo hacen todavía, compartir lo que cada uno sabe de videojuegos, informática, deportes, baile, teatro, etc. Son algunas de las cuestiones que ya han surgido hoy.

El tono de la sesión se resume con una frase que nos ha dicho a todos Juanjo, director del centro: "Os voy a ser sinceros, de lo que se trata aquí es de poner en cuestión el propio funcionamiento del instituto, así que sed libres de decir lo que os dé la gana".

17/03/09

¿Cuántas veces has sentido que si supieras "algo", ese "algo" podría cambiar tu vida radicalmente? ¿Qué te gustaría saber hacer y nunca has encontrado quien te lo explicase? ¿Cuántas cosas puedes enseñarle a tus amigos que les puede ayudar? ¿Conoces a alguien que sabe hacer algo "valioso", "curioso", "especial"? Este post es una crónica sobre la primera sesión de BCC en el IES Antonio Domínguez Ortiz: *el arte de escuchar, aprender y compartir.*

El proyecto intenta aplicar la filosofía del copyleft, de las redes sociales como Facebook, Tuenti o del software libre a la transmisión de conocimientos. La idea en sí es abstracta no sólo para alumnos de secundaria. Una de las alumnas ha preguntado si era importante saber qué es el software libre para entender lo que significa el Banco Común de Conocimientos. Olivier ha puesto el ejemplo de la receta del gazpacho. *Todos sabemos cuáles son los ingredientes básicos para hacer gazpacho: tomate, pimiento, pan, etc. Sin embargo, cada uno hace el gazpacho diferente. Pero todos entendemos que el gazpacho no es de nadie, la receta es de todos,* aunque cada uno la desarrolle a su gusto. Esta es la idea importante, aplicada al software o a la cocina. Los conocimientos, de todos y de nadie al mismo tiempo, son los que queremos volcar al banco.

¿Te has parado a pensar lo que puedes enseñar a los demás? Esta pregunta no es fácil de responder para nadie y ha sido el ejercicio más complicado para algunos de nosotros esta mañana. ¿Qué cosas puedes enseñarles a tus amigos que les puede ayudar? Es más, ¿tengo algún interés en compartir algo?, ¿a cambio de qué?, ¿sobre qué tema?, ¿qué puede ser útil para los demás?

Divididos ya en dos grupos (primero sólo 4º ESO y después los de Bachillerato) hemos tratado de responder a estas preguntas, sin desatender aquello que nos interesa y que el sistema educativo en el instituto no nos satisface. O nos gustaría que nos explicaran de otra manera, u otra persona. "Los profesores saben otras muchas cosas que no enseñan", también.
Para orientarnos, Olivier ha propuesto que trabajemos para hacer un mapa de la especialidad de cada uno de los participantes del taller. "Somos motores de búsqueda popular, alumnos, profesores, vecinos. Vamos a hacer visibles aficiones, buenas prácticas, intereses, etc." Las herramientas que hemos usado han sido rotuladores, bolígrafos y post-its de colores verde, rosa y amarillo.

El juego era simple:
- post-its rosas para demandar conocimientos: *¿Qué quiero aprender?*
- post-its verdes para ofertar conocimientos: *¿Qué puedo enseñar?*
- post-it amarillos para proponer ofertas de conocimientos de personas con las que tengamos algún vínculo, pero no estén dentro del grupo o el instituto (esto es: compañeros de otros cursos o clases, familiares, amigos del barrio, etc.).

Hemos pedido a cada uno que escribiese al menos *5 demandas y 5 ofertas* de conocimientos. Es un punto de partida necesario que mañana se analizará.
La regla del juego es que si hay un mínimo de dos personas que coincidan en sus demandas, el grupo empieza a trabajar y buscar dentro de la red del barrio alguna persona que pueda contestar a esa petición. Y si ya hay alguien que pueda responder a las demandas dentro del grupo, ponerlos en contacto.

Para ello, se ha visualizado el mapa de intereses de cada grupo en un tablón donde se han colocado los post-its categorizados por temáticas o ámbitos de interés: deportes, tecnología, sociedad, humanidades, cuerpo, etc.

18/03/09

El objetivo de la jornada de hoy era trabajar con el grupo dinamizador. Ellos son los responsables de comunicar el trabajo que se está realizando en la oficina de Banco Común de Conocimientos: la biblioteca de su centro.

Nos hemos puesto manos a la obra para definir objetivos y tareas. El grupo motor (sobre unas doce personas, entre 4º ESO y Bachillerato) entrará el

miércoles en algunas clases de sus compañeros de 2º y 3º de ESO para buscar los "activos" que interesa recuperar para el banco: (a) qué saben y quieren compartir, y (b) qué quieren aprender.

Para ello, el trabajo en equipo y el compromiso con cada tarea es fundamental. Se han dividido en grupos de trabajo por afinidades y gustos personales.

- Comunicación. El grupo de comunicación debe decidir cuáles son las frases y palabras clave que van a permitir a cualquier persona del grupo explicar qué es el banco de manera sencilla, clara y directa. Además, ha elaborado un guión que servirá para organizar el tiempo de exposición de cada clase, qué cosas son necesarias transportar de clase a clase y qué vamos a hacer en cada momento.

- Producción y diseño. Este grupo es el encargado de decidir los formatos en que se van a comunicar las ideas. Post-its, camisetas, carteles, murales, etc. La célula de producción es muy diligente, es el centro de la coordinación y conectan en buena medida el trabajo de sus compañeros de comunicación, llevándolo a lo material.

- Audiovisual. La célula de audiovisual será responsable de la documentación de las acciones y de expresar a través de spots o vídeos informativos cortos las ideas que vengan del grupo de comunicación. Para llevar a cabo estas tareas, usarán las cámaras de vídeo y fotos de sus propios móviles. Piensan producir también mañana alguna cuña de audio cuando llevemos la grabadora, que no esta pensado en un principio, pero como la mayor parte de las cosas, surgen de la lluvia de ideas y de la conexión de éstas. Para la realización del spot, es importante trabajar un guión técnico, cuáles van a ser los planos a tomar y qué material necesito. Pero, sobre todo, lo importante es pensar qué queremos contar y cómo lo vamos a hacer.

- Buscadores. Estos "motores de búsqueda humanos" son los encargados de analizar los datos que ya tenemos de ofertas y demandas. Cruzan esos datos y deben poner en contacto a las personas que pueden intercambiar conocimientos.

19/03/09

Jenny no se ha dado cuenta de que ha sonado la sirena que marca el final del día en el IES Antonio Domínguez Ortiz.

Es paradójico que sea el día que más me cuesta hacer una crónica de lo que hemos vivido. La ilusión, la motivación, las sonrisas y el buen ambiente son sensaciones muy difíciles de trasladar. Pero también las historias personales de profesores y alumnos, las reflexiones y conversaciones cruzadas o las tensiones (que también se producen) y críticas a la metodología.

Inma, profesora de matemáticas, lleva 20 años trabajando en este instituto y ha vivido de primera mano la transformación del barrio y los cambios producidos en el sistema educativo con la entrada de la LOGSE. "Parece que están trabajando muy bien, ¿verdad?", ha sido el inicio de una muy agradable conversación que hemos mantenido en la biblioteca. ¿Es posible mantener el mismo nivel de trabajo si el proyecto se alarga e incluso se integra en la propia dinámica del centro? ¿Es la motivación la clave para que se entienda que el esfuerzo es un ingrediente más del proceso de aprendizaje? ¿Qué herramientas pueden usar los profesores para comunicarse y motivar más y mejor a sus alumnos? ¿Cómo evitar esa sensación de distanciamiento con gran parte del alumnado durante el resto del año?

El proyecto de BCC aplicado a un centro como el IES Antonio Domínguez Ortiz supone una pequeña revolución. No sólo cambia lo más visible, eso que estamos contando aquí cada día, sino que va mucho más allá. Algunas reacciones por parte de la administración, por ejemplo. Ciertos cambios de actitud, cambios con autocrítica y reflexivos desde algunos profesores (quizás muy escépticos a priori).

La cuarta sesión del taller ha sido la jornada en la que "expandimos" el banco hacia el barrio. Después de preparar todos los materiales y de una visita previa para elegir cuál sería nuestro sitio, salimos del centro hacia el mercadillo de Las 3.000 viviendas.

Los avíos para nuestra visita al mercadillo fueron: mesa y sillas para montar el chiringuito, cartelería para hacerlo atractivo e identificable, un megáfono, cartón pluma para pegar las ofertas y demandas, post-its y bolígrafos. Sólo una cosa más: mucha ilusión por parte de todos.

En un solar vacío cuando carece de mercadillo, cientos de personas venden hoy frutas, verduras, calzado, ropa, material de ferretería, CDs, DVDs y demás complementos. La idea del grupo motor era introducirse dentro de este ambiente e incluir, como una "mercancía" más, el intercambio de conocimientos.

De nuevo la metodología sería la misma: post-its de colores para que cualquier vecino dijera qué quería aprender (demanda) y qué podía enseñar (oferta). La llegada al mercadillo fue, al principio, un poco difícil. Un señor nos preguntó qué andaba haciendo allí un grupo tan grande donde, además, había cámaras de vídeo y foto. Nos aseguró que la gente estaba "preocupada". Como le comentó Juanjo a algunos de los alumnos, debíamos entender que era lógico el recelo de la gente, estábamos entrando en "su casa" con una actividad nueva y estaban en su derecho de pedirnos explicaciones para que todo el mundo supiese qué hacíamos allí.

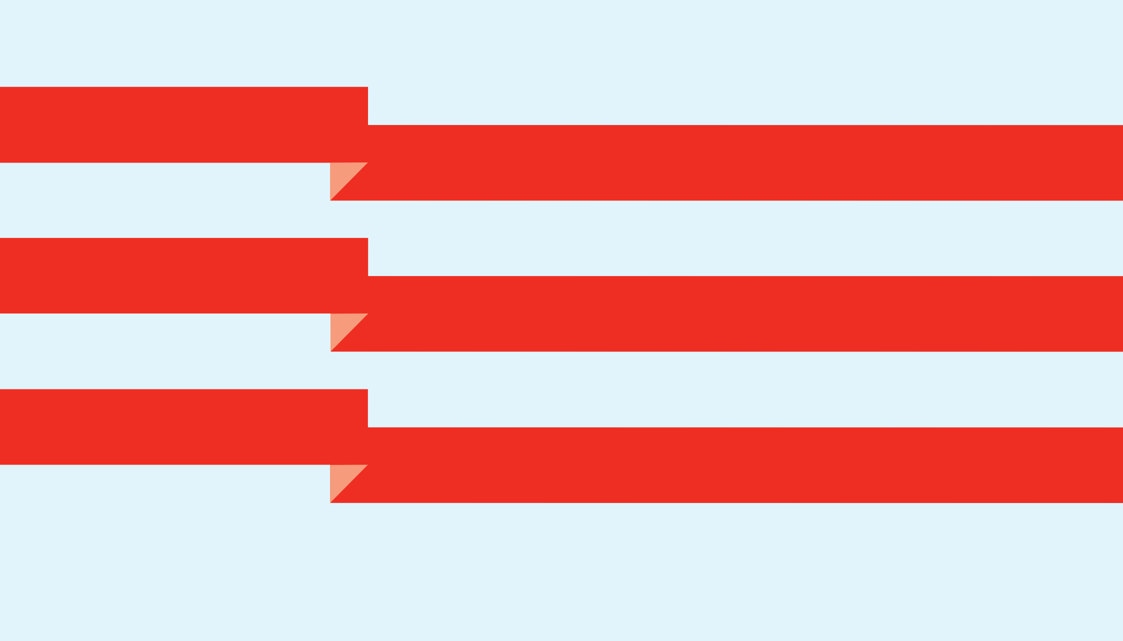
Algunos alumnos del grupo motor tienen familia en el mercadillo y fueron ellos mismos los que mediaron para que todo se calmase, explicando el proyecto, quiénes éramos y qué pretendíamos hacer. Nuestras explicaciones en la negociación nos hicieron llegar a un acuerdo. Uno de los puestos de venta de calzado nos cedió gustoso un hueco para colocar nuestro particular chiringuito.

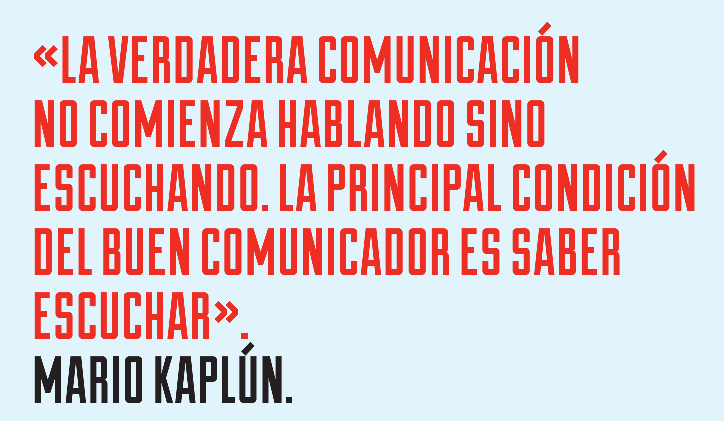
Lo más importante de la jornada en el barrio fue el "brillo en los ojos de la gente" al ver que, aunque normalmente escuchemos lo contrario, quizás nuestra juventud no esté tan mal. Quizás haya que escucharlos porque tengan algo que decirnos. Es posible que nosotros tengamos algo positivo y valioso que enseñar. Es probable que nos puedan abrir los ojos a nuevos horizontes que, sin estos jóvenes, serían imposibles de vislumbrar.

La última sesión de BCC en el IES Antonio Domínguez Ortiz ha sido un mercado de intercambio de conocimientos ambulante dentro del propio centro: patio, pista de baloncesto, gimnasio en el exterior, aula de música, clase de 3º ESO y hall del instituto. Se han aplicado las matemáticas, la física, la música, la mecánica o la educación física a las ofertas y demandas de conocimientos que los buscadores han encontrado durante toda la semana dentro y fuera del centro. Se ha puesto en valor qué cosas interesaba aprender y enseñar. Esas ofertas y demandas han sido el resultado de un sondeo-reciprocidad, sin más evaluación que la del criterio de cada uno de los participantes y la experiencia, el proceso.

Ha sido también una catarsis para todos los participantes, una jornada preparada por el grupo motor para aprender y jugar (como una misma cosa, como un mismo proceso cognitivo), organizada para que toda la comunidad educativa disfrutase de lo que debería significar la palabra educar. Ha sido, sin duda y citando el post de Juanjo Muñoz en este mismo blog, *ver la luz de las entrañas del sistema educativo.*

Y lo más interesante es que se han fortalecido vínculos, se han generado nuevas comunidades de intereses, lo intercambiado no ha sido tan importante como los actores del intercambio.





«LA VERDADERA COMUNICACIÓN NO COMIENZA HABLANDO SINO ESCUCHANDO. LA PRINCIPAL CONDICIÓN DEL BUEN COMUNICADOR ES SABER ESCUCHAR».

MARIO KAPLÚN.

IMAGINANDO UN TRÁNSITO DEL TALLER A LA FÁBRICA

MARTA G. FRANCO, CON LA COLABORACIÓN DE PABLO PÉREZ BECERRA Y JOSÉ DANIEL CAMPOS FERNÁNDEZ (FAAQ)

LO QUE QUERÍAMOS: APRENDER HACIENDO

La idea de expandir el festival hacia la Fábrica de Sombreros surgió por parte del colectivo FAAQ y respondía a la intención de colaborar con procesos emergentes que se estuvieran dando en la ciudad de Sevilla. Si hablamos de estirar lo que entendemos por educación para que alcance a experiencias de aprendizaje horizontales, diversas y no homologadas, parecía buena idea acercarse a una antigua fábrica *okupada* que por aquel entonces era un hervidero de gentes, saberes y proyectos. Pero, ¿qué es FAAQ y cómo llegaron hasta allí?

A finales de 2008 algunas personas que participaban en Aulabierta (una plataforma de aprendizaje autogestionada) acudían a un lugar de encuentro periódico con diferentes agentes culturales de Andalucía: Reunión 08 *(1)*. Allí se encontraron con ZEMOS98, que les extendió una invitación para organizar un taller dentro de la 11ª edición del festival. Ésta circularía alrededor del concepto *educación expandida,* recién acuñado para recoger una serie de prácticas e inquietudes que *muchxs* veníamos rumiando. La vinculación de Aulabierta con la temática era clara pero no podía abordar el encargo como tal por su propia definición: Aulabierta no tiene un equipo de gestión concreto y fijo, sino que dentro de ella caben grupos de trabajo para desarrollar proyectos con autonomía. Las personas relacionadas con Aulabierta interesadas en R08 estaban intentando asentar un grupo estable que pudiese trascender el marco de los proyectos y así surgió FAAQ, justo a tiempo para el Festival Internacional ZEMOS98.

Sus integrantes se encontraban por primera vez afrontando una propuesta exterior y esto les arrastraba de forma lógica hacia un lugar donde encontrarse con los intereses y deseos del contexto; sin esta vinculación a procesos que pudiéramos detectar en Sevilla el taller no tenía sentido. Por otro lado, algunos de los inventos más interesantes que han surgido alrededor de la crisis de la educación están vinculados a los movimientos sociales, son "dispositivos de producción de conocimientos anómalos, salvajes, irreverentes que se sitúan en el contexto de los procesos sociales vivos, en conflicto y gestación" *(2)*. Introducir un debate y un ejercicio imaginativo en torno a este tipo de espacios de producción de conocimientos situándolo en Sevilla parecía un buen punto de partida.

El núcleo local con más potencia parecía ser el Centro Social *Okupado* y Autogestionado Fábrica de Sombreros (en adelante FdS). Al comentar esta posibilidad de agenciamiento con ZEMOS98 surgen las dos personas que se encargarán de interlocutar para hacer llegar la propuesta a la asamblea: Marta G. Franco (que pasó a coordinar el taller junto a FAAQ) y Santi Barber.

Para explicar la relación de un festival como el de ZEMOS98, bisagra entre instituciones oficiales bastante inmovilistas y algunos de los agentes creativos más innovadores de su entorno, con un CSOA hay que entender el momento en el que se inserta esta colaboración. La antigua Fábrica de Sombreros, vestigio de las pequeñas industrias instaladas en el barrio de San Luis a principios del siglo XX y abandonada a la especulación inmobiliaria desde 2003, fue abierta por colectivos vecinales, artesanos y sociales en mayo de 2008. Desde sus inicios generó muchas expectativas debido a la cantidad y diversidad de personas involucradas en su *okupación*, la sensación en el movimiento *okupa* local de que la experiencia del CSOA Casas Viejas había marcado un antes y un después y quizá era momento de revisar estrategias y las aparentemente infinitas posibilidades que abre un edificio de 15.000 m2 sobre el que pesa la calificación de patrimonio industrial y muchos rumores de conversión en espacio cultural por parte del Ayuntamiento o de la Junta de Andalucía.

Según algunas personas estaba llamado a inscribirse en lo que se ha denominado "centros sociales de segunda generación", caracterizados por la ruptura con ciertas estéticas y éticas identitarias autorreferentes, que se consideran agotadas por su excesiva rigidez y normatividad un tanto marginalizante, y por una actitud que evita los discursos de oposición frontal a toda autoridad y prefiere buscar espacios de articulación y diálogo con las administraciones públicas y otros agentes metropolitanos *(3)*.
Polémicas intelectuales aparte, la práctica cotidiana de la FdS fue probablemente menos ambiciosa y parecía poco interesada por entrar de lleno en el campo de la institucionalización de, valga la redundancia, las instituciones monstruo que podrían llegar a ser estos "post-centros sociales" *(4)*.

Sin embargo, los términos en los que ZEMOS98 y FAAQ se acercaban a la FdS sí que casaban con las subjetividades que se tejían allí dentro: la idea de resignificar la educación y sacarla de los espacios formales y reglados, el énfasis en la creación colectiva y horizontal del conocimiento para compartirlo libremente, el interés por poner en valor todo tipo de saberes

no necesariamente académicos y el declararse en construcción permanente y aprendizaje continuo… *tenían mucho que ver con lo que las habitantes de la FdS venían tramando* (5). Los talleres y actividades de debate y divulgación que sucedían en ella desde su *okupación* estaban acompañados del deseo de generar espacios de reflexión y documentación más complejos que hicieran frente a las problemáticas políticas y sociales de la ciudad de manera más rica y creativa. Por todo esto desde la asamblea de la FdS se decidió desactivar el recelo inicial a toda colaboración con "eventos con logos patrocinadores" y se apoyó la celebración del taller.

Para impulsar nuestro objetivo de suscitar una estructura que trascendiera al propio festival y tuviera recorrido y utilidad posterior, hicimos una ronda de contactos previos con participantes tanto en la asamblea de la FdS como en otros colectivos como el Huerto del Rey Moro, el Centro Vecinal Pumarejo, el CSOA Sin Nombre y su grupo de investigación en pedagogías libertarias, Arquitectura y Compromiso Social, la Asamblea por el Libre Uso del Espacio Público "La calle es de todxs", etc. En estas reuniones tratamos de detectar los intereses y necesidades de estos colectivos en torno a esa expansión de la educación que perseguíamos, así como nutrirnos de sus experiencias e ideas para acotar un armazón más detallado de un taller que aún veíamos bastante difuso. Quizá esta fase, como veremos más adelante, no se concretó lo suficiente.

De cualquier manera nos sirvió para encontrar los motivos por los que este taller tenía sentido: si bien muchos colectivos estaban trabajando en lo que en el festival se llamó *educación expandida*, nos parecía que faltaba autoconciencia, visibilizar que en las prácticas cotidianas de los movimientos sociales se está aprendiendo y produciendo conocimiento. La experiencia podía funcionar como centrifugadora que brindara los tiempos y espacios para pensar nuevas herramientas y maneras de enfocar los debates de siempre, generar otros debates y hacerse otras preguntas. Al estar vinculada a la FdS, espacio en ebullición, era una oportunidad para canalizar y vertebrar iniciativas que se estaban desarrollando, imaginando o deseando en ella. Y además ponía sobre la mesa la necesidad de trabajar en las relaciones con la institución, entrar de lleno y sin complejos en uno de los campos de conflicto eternamente pendientes para los movimientos sociales.

LO QUE HICIMOS: DESEAR Y PROYECTAR

En base a la primera ronda de contactos llegamos a marzo de 2009 con un taller pensado para generar un hipotético dispositivo autoformativo dentro de la FdS, por supuesto gestionado por sus participantes. Durante los cinco días en que sucedió queríamos visualizar experiencias en funcionamiento en las que podría inspirarse e impulsar el debate de base necesario para su creación, así que invitamos a *varias* ponentes para que participaran en las sesiones. El taller se convirtió en un simposio dentro del simposio, aunque lo que ocurriera luego con el resultado del debate quedaría fuera del alcance de ZEMOS98 y respondería al interés real de *las participantes* por generar este dispositivo. El hecho de que asistieran muchas personas, la mayoría no vinculadas a la asamblea ni en contacto directo con la FdS, condicionó el desarrollo: decidimos situarnos en el campo del deseo y la imaginación y centrarnos en idear una caja de herramientas y recursos que cualquiera de los participantes pudiera aplicar luego a sus propios proyectos, sucedan en el contexto local o no.

El primer día transcurrió con una sesión introductoria en la que Marta G. Franco, como parte de la asamblea de la FdS, contó el recorrido del centro social y el marco genealógico del taller con la ayuda de Santi Barber. La ronda de presentaciones posterior sirvió para contrastar que el taller necesitaría su pequeño cambio de rumbo, pero también para descubrir la gran heterogeneidad y potencialidad del grupo (algunxs nos contaron proyectos realmente interesantes). También elaboramos un mapa colectivo en el que quedaron reflejados estos proyectos y muchos otros, lo que nos sirvió para anclar el concepto de *educación expandida* y llegar a una definición colectiva de nuestro objeto de reflexión *(6)*.

En la segunda sesión, Javier Rodrigo, de la *Asociació per a Joves Teb*, nos brindó claves inspiradoras acerca de pedagogías en red. Resulta indispensable superar las “pedagogías iluminadoras” mediante metodologías colaborativas que hagan los procesos de aprendizaje menos verticales y más multidireccionales. Ni el otro es un contenedor a quien iluminar (recordemos que la palabra educación viene de conducir, en el taller siempre se prefirió hablar de aprendizaje), ni tiene sentido mantener la pretendida oposición a la institución, llegando a afirmar que los centros sociales son también instituciones. Puede ser más interesante practicar un antagonismo colateral, el de los dispositivos transductores que mutan energías: se relacionan de forma crítica con la institución para introducir en ella discusiones y posturas novedosas.

Los siguientes invitados, Floren Caballero y Eduardo Serrano, ahondaron en este tipo de artefactos de investigación híbridos que operan engranados con instituciones formales y presentaron la Universidad Libre Experimental de La Casa Invisible, centro de gestión ciudadana de Málaga *(7)*. El cuarto día el giro de tuerca lo dieron Mariló Fernández y Francisco Rubio, de La Fundició, hablando de Project3: una iniciativa para involucrar a todos los agentes implicados en un proceso horizontal de aprendizaje que derivó en EspaiDer3*, asociación juvenil de Esplugues de Llobregat con la intención de analizar y proponer intervenciones artísticas y culturales en el contexto local. No llegó a culminar por desencuentros con la dirección del instituto en el que se propuso pero sirvió para revelar las contradicciones y limitaciones de la educación tal y como la entiende la administración pública *(8)*. Tampoco está exenta de problemas una experiencia con muchas similitudes desarrollada por Aulabierta y presentada por sus promotores Pablo Pérez, José Daniel Campos y Antonio Collados. El proyecto de diseño y construcción de una comunidad de aprendizaje autogestionada dentro de la Universidad de Granada por sus propios estudiantes ha cumplido ya cinco años pero sigue viviendo incertidumbres con respecto al espacio físico autoconstruido y, lo que es más importante, el relevo o la continuidad del proyecto no están garantizados *(9)*.

En todas las sesiones se dedicó la segunda mitad del tiempo a pensar formas de integrar las ideas que íbamos recopilando, sin dejarnos condicionar por la presión de tener que llevarlas a cabo pero a la vez sin olvidar las ganas de hacer y de bajar a lo práctico y lo tangible. Nos propusimos entonces enunciar y definir cinco dispositivos posibles: un centro de medios, un observatorio/laboratorio de investigación, una coordinadora de procesos de aprendizaje en red, una universidad/escuela libre y un archivo con vocación formativa y *sociabilizadora*. El último día del taller nos trasladamos desde las instalaciones del caS (centro de las artes de Sevilla) hasta la misma FdS (que ya habíamos visitado el día anterior con la excusa de una comida popular que nos ayudó a situar mejor en el terreno lo que estábamos planeando). Allí celebramos una asamblea en la que tratamos de concretar qué íbamos a hacer y cuáles iban a ser las próximas citas para comenzar a transitar las líneas abiertas durante la semana. La lluvia de ideas fue más operativa de lo que esperábamos porque a esta jornada sí asistieron más personas residentes en Sevilla y con ganas de continuar el proyecto sobre el terreno, así que nos fuimos con unas cuantas tareas pendientes. Lamentablemente no se llegaron a materializar en los términos iniciales.

LO QUE RESULTÓ: ¿TRUNCADO O EXPANDIDO?

Como hemos dicho, un año después del taller no podemos hablar de que generara ese dispositivo deseado, por lo que nos toca hacer autocrítica. La primera pega es obvia pero no conocemos ninguna manera totalmente satisfactoria de superarla: hablamos de modelos horizontales y recíprocos de creación de conocimiento y no sabemos evitar la dicotomía entre quien imparte y quien asiste. Aunque las intervenciones de lxs invitadxs estaban pensadas para ser conversaciones abiertas, en demasiados momentos viramos hacia la unidireccionalidad del discurso. Tanto que en el punto anterior están anotadas las ideas de lxs ponentes, pero apenas las de lxs participantes, que quedaron menos documentadxs. Ellxs, afortunadamente, reaccionaron de manera crítica y constructiva.

Una vez trasladadxs al espacio físico de la FdS el taller transcurrió de forma más propositiva. En algún momento previo nos habíamos planteado hacer allí todas las sesiones, pero desechamos la idea porque ZEMOS98 ya estaba comprometido con el CAS y, sobre todo, porque allí era más fácil contar con el equipamiento técnico que necesitábamos (por ejemplo, conexión a Internet suficiente para retransmitir las sesiones por streaming). Sin embargo, al final constatamos que la mejor manera de poner en pie un deseo es tocar el territorio sobre el que queremos levantarlo.

Además, creemos que el factor que más contribuyó a que el proyecto no perdurara fue la falta de participantes de la asamblea y los colectivos locales, lo que se explica principalmente por dos motivos. Por un lado, es obvio que las limitaciones temporales del taller (de lunes a viernes en horario de mañana) no hicieron fácil la asistencia, lo que nos lleva a cuestionarnos la pertinencia de un formato tan acotado, encajado dentro de un festival de duración demasiado breve para metas con vocación de arraigar en el suelo. Por otro, es posible que lo abierto e indefinido de la propuesta no la hiciera suficientemente motivadora o no supiéramos enganchar a quienes estábamos apelando. Es cuestionable la idoneidad de agentes externos para impulsar procesos dentro de un contexto en el que no están integradxs, aunque no les sea completamente ajeno y se intentara conectar a priori con agentes que sí lo estaban. Ahora pensamos que en procesos con estos plazos tan reducidos la iniciativa debe surgir desde el propio contexto, siendo éste el que la lance y localice a lxs agentes externos con quienes articularse e intercambiar conocimientos. Habría sido necesario más trabajo previo para asegurar la continuidad.

De cualquier manera, nos movemos entre grietas de oportunidad: el hecho de dedicar una semana a pensar estos temas que nos ocupan y tejer relaciones entre ideas y personas ya es, al menos para quienes organizamos el experimento, motivo suficiente para que mereciera la pena. Aunque a día de hoy no queda apenas output material (ni siquiera sobrevive el centro social), estamos convencidxs de que sí potenciamos algunos procesos de activación y agenciamiento de los que no puede dar cuenta este artículo por su extensión. Miramos a una telaraña de movimientos vivos y experimentos de autoaprendizaje demasiado compleja para describirla, pero esperamos haberla alimentado.

El 2 de junio de 2009 la FdS fue desalojada por sorpresa, sin orden de desalojo anunciada con antelación. A fecha de redacción de este texto, trece meses después, sigue abandonada y la inmobiliaria propietaria (Grupo TEMPA) no ha hecho nada por su rehabilitación. Tampoco lo han hecho el Ayuntamiento de Sevilla, que ya prometió su expropiación a una plataforma de artesanxs tras definir un plan de ordenación urbana que prevé nuevas e innecesarias viviendas en el terreno, ni la Consejería de Cultura de la Junta de Andalucía, que parece haber olvidado que la Ley de Patrimonio Industrial le obliga a proteger las construcciones con dicha consideración. La paradoja de que ambas entidades financien el Festival Internacional ZEMOS98 pone de relieve una pregunta que planea sobre este artículo: ¿cómo se puede generar un dispositivo de aprendizaje emancipador dentro de tiempos y espacios apoyados por semejantes dispositivos de producción de orden? Las respuestas, que serán muchas y seguro que el colectivo ZEMOS98 tiene las suyas, hay que buscarlas en el campo de la experimentación *(10)*. Esto intentamos en la 11ª edición del Festival y en esto seguimos...

NOTAS

(1) Más información acerca de Reunión 08 en <http://r08.es/>

---

(2) Frase extraída de la autodefinición de la ULEX (Universidad Libre Experimental), vinculada a La Casa Invisible. <http://ulexmalaga.blogspot.com/>

---

(3) ULEX, La Casa Invisible, Precari@s en movimiento (eds.) "Autonomía y metrópolis / Del movimiento okupa a los centros sociales de segunda generación", marzo de 2008. <http://caosmosis.acracia.net/wp-content/uploads/2009/03/centros-sociales-de-segunda-generacion.pdf>

---

(4) En esta línea va el análisis de Juan Freire, "Estrategias institucionales para los nuevos procesos culturales", julio de 2009. <http://nomada.blogs.com/jfreire/2009/07/estrategias-institucionales-para-los-nuevos-procesos-culturales.html>

---

(5) Para conocer su historia y hacerse una idea de lo que ocurrió en la FdS durante sus 14 meses de vida, ver Asamblea del CSOA Fábrica de Sombreros, "Dossier Un año en la Fábrica de Sombreros", mayo de 2009. <http://www.fabricadesombreros.org/wp-content/uploads/2009/05/dossier_mayo09_mini.pdf>

---

(6) Fotografía del mapa accesible en <http://www.flickr.com/photos/faaq/3378925907/>

---

(7) La historia y configuración de la ULEX puede ser consultada en este artículo: <http://aulabierta.info/node/789>

---

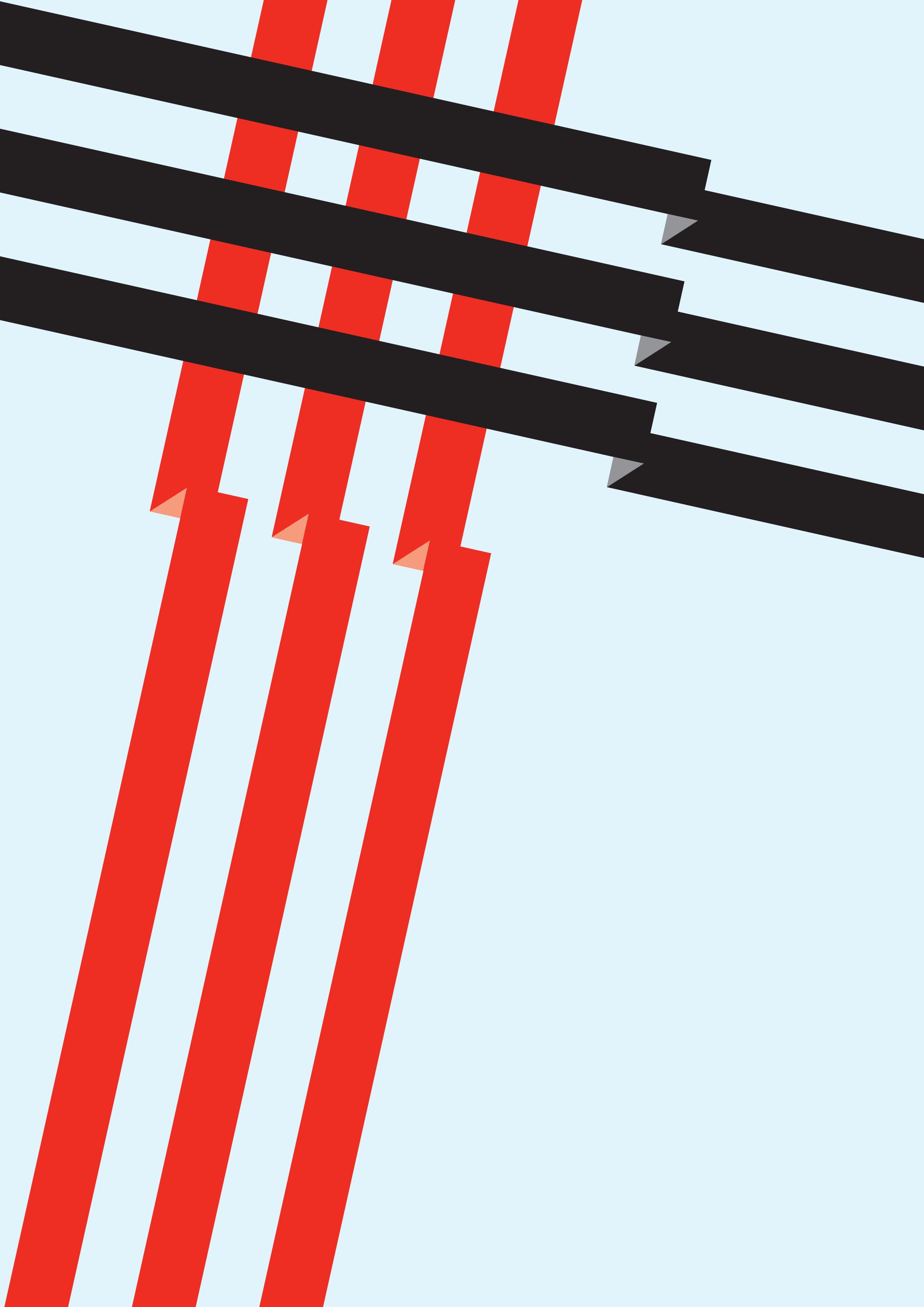
(8) El encontronazo quedó documentado en la wiki <http://projecte3.pbworks.com/EspaiDer3*>

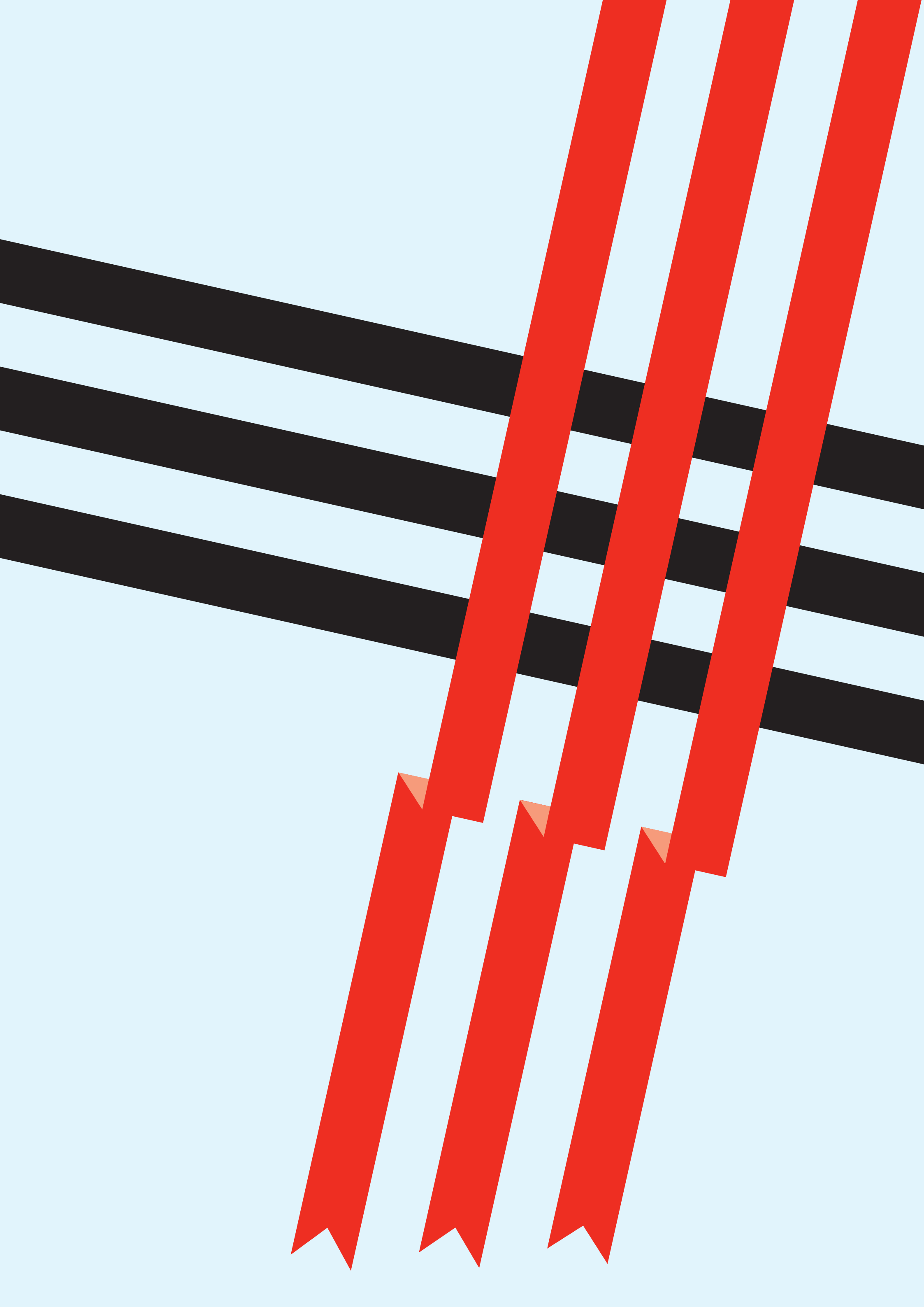
---

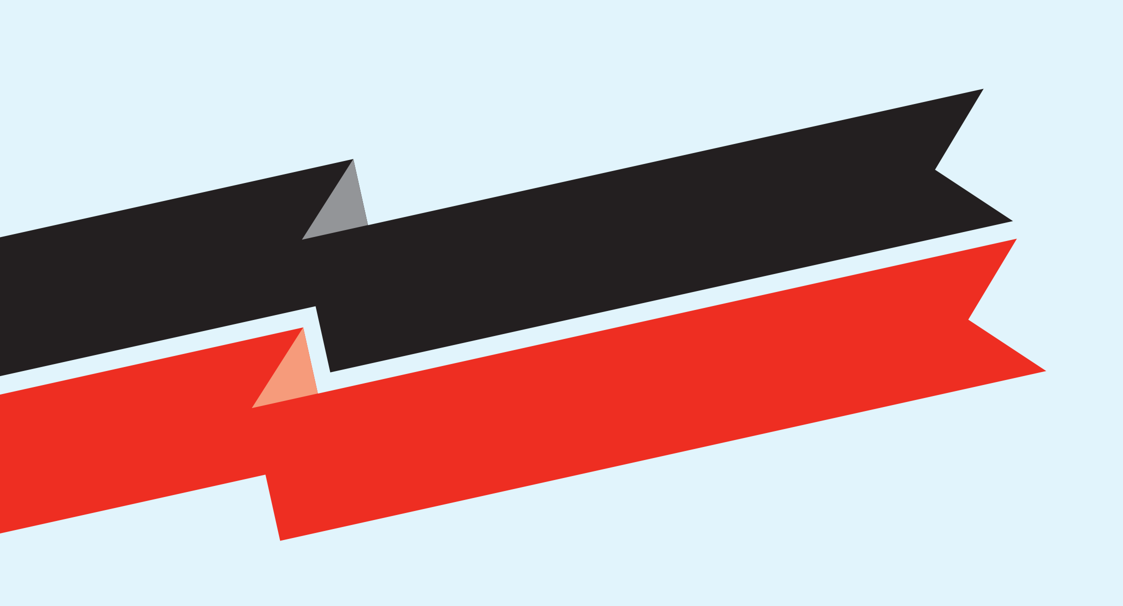
(9) Está todo explicado en <http://aulabierta.info/faq>

---

(10) Santiago López Petit "La institución y lo social", diciembre de 2007. <http://jorgedragon.net/espaciopublico/?q=node/914>







«LA EDUCACIÓN PUEDE SUCEDER EN CUALQUIER MOMENTO, EN CUALQUIER LUGAR»

Puede que existan muchas personas que piensen que publicar un libro sobre educación expandida sea una tremenda contradicción... y lo es. Básicamente porque el adjetivo "expandida" es un término que alude a la exploración de los límites más allá de lo que hoy conocemos como educación. Es evidente que parte de la crisis que representa la educación como sistema de pensamiento esté condensado en el objeto libro (sobre todo en el "libro de texto" o "manual"), pero nosotros hemos decidido asumir esa contradicción y explorarla. Y no ha sido fácil. Editar un libro sobre educación expandida significa intentar llevar los límites de lo que conocemos por educación y situarlos un poco más lejos. Hermanarlo con prácticas y disciplinas que probablemente en un futuro sí terminen formando parte de nuestras escuelas, institutos o universidades, pero que ahora mismo se encuentran fuera.

Y precisamente el libro debe ayudar a instituir esas prácticas, más como libro de recomendaciones que como un manual de instrucciones, para empoderar a las personas que se arriesgan a hacer educación desde los márgenes y para pensar en que el dentro y el fuera de la educación a veces tiene los muros muy finos y otras muy densos. A quiénes tratan de cuestionar la educación -ya sea desde una posición exógena o endógena-, esperamos que les venga bien este objeto.

ZEMOS98 gestión creativo.cultural
ZEMOS98.ORG

